Philosophie

„Pädagogische Anthropologie" oder „anthropologische Philosophie der Erziehung" — Kann Philosophie heute noch für die Pädagogik relevant sein?

Ein Versuch

Inaugural—Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Ursula Müller-Herlitz, M.A.
aus Siegburg

1974

Philosophie

"Pädagogische Anthropologie" oder "anthropologische Philosophie der Erziehung" - Kann Philosophie heute noch für die Pädagogik relevant sein? Ein Versuch

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Ursula Müller-Herlitz, M.A.
aus Siegburg
1974

Tag der mündlichen Prüfung: 14.Juni 1974
Dekan: Prof. Dr. L. Budde
Referent: Prof. Dr. W. Goerdt
Korreferent: Prof. Dr. H. Bokelmann

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

D 6

Druck: V+V Sofortdruck Bonn

"Anthropologien stehen allemal vor der Schwierigkeit, daß empirische Verallgemeinerungen von Verhaltensmerkmalen zu schwach, ontologische Aussagen über das Wesen des Menschen zu stark sind".

Jürgen Habermas, Neues Nachwort zu: Erkenntnis und Interesse (Frankfurt 1973) 373

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 4

I. Exemplarische Vertreter der "Pädagogischen Anthropologie" 8

1. Heinrich Roth 8

A. Seine Intention 8

B. Das Philosophieverständnis in der "Pädagogischen Anthropologie" 13

2. Martinus J. Langeveld 22

A. Die erzieherische Arbeit 22

B. Anthropologie als Menschenbildproduktion ... 27

3. Werner Loch 36

A. Die ideologische Gefährdung der Pädagogik .. 36

B. Die anthropologische Dimension der Pädagogik 39

4. Otto Friedrich Bollnow 46

A. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik 46

B. Das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik 55

5. Ergebnis 60

6. Exkurs 64

II. Neuere Theorieansätze zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft 70

1. Wolfgang Brezinka: Die Philosophie der Philosophie der Erziehung 74

A. Wissenschaft und Philosophie 74

B. Erziehungsziele als Normproblem 89

2. Hans Bokelmann: Erziehungswissenschaft als permanenter Lösungsversuch pädagogischer Probleme 100

A. Die Wissenschaft von den pädagogischen Normen 100

B. Erziehungswissenschaft und Wissenschaftstheorie 115

3. Klaus Mollenhauer: Erziehungswissenschaft zwischen empirisch-analytischer und hermeneutisch-dialektischer Theorie 127
A. Erziehung und Emanzipation 127
B. Kommunikation - Interaktion - Reproduktion . 139
4. Ergebnis 157

III. Marginalien zu einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung" 159
1. Zum Philosophiebegriff 162
2. Zur Dimensionierung von Erziehungszielen 165
3. Zum Ort einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung" 171

IV. Anmerkungen 174

V. Literaturverzeichnis 224

Einleitung

In dieser Arbeit kann es nicht darum gehen, fertige Antworten zu geben. Es soll primär gefragt werden, speziell nach der Bedeutung von Philosophie für die Pädagogik. Eine solche Frage - von philosophischer Seite gestellt - dürfte auch nicht mißverstanden werden als Einmischung in die spezifischen Aufgaben einer selbständigen Wissenschaft, da der Autonomiestreit schon Historie ist.[1] Wer den erziehungsbedürftigen Menschen als mögliches gemeinsames Subjekt/Objekt von Pädagogik und Philosophie akzeptiert, was wohl nur zu bezweifeln ist, wenn Philosophie generell als "überflüssig"[2] angesehen wird, kann an der Notwendigkeit dieser Fragestellung nicht vorbeigehen.
Sinnvolle Kritik kann denn auch frühestens beginnen beim Ansatz der Untersuchung, die das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik unter anthropologischem Gesichtspunkt neu zu bedenken versucht. Es geht dabei darum, die philosophischen Implikationen der zu untersuchenden Autoren herauszustellen im Hinblick auf eine wichtig scheinende Veränderung und Aktualisierung. Dementsprechend gliedert sich der Komplex unter den doppelten Aspekt einer allgemeinen Frage: Inwiefern ist Philosophie überhaupt relevant für Pädagogik? und deren historischer Perspektive: Welche Philosophie leistet das heute unter bestimmten Voraussetzungen am besten? Die darin implizierte Absicht artikuliert m.E. auch Hans-Herrmann G r o o t h o f f in seiner Dilthey-Interpretation.[3] Groothoff geht dabei von D i l t h e y s Interesse an der "Praktischen Philosophie" aus, "d.h. der Philosophie, die nach dem Handeln des Menschen fragt, wobei dieses Handeln als der eigentliche Lebensvollzug des Menschen, als Handeln des Menschen am Menschen - reflexiv wie transitiv, dialogisch wie sozial, und als Aufbau der Lebenswelt des Menschen, der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt, bestimmt wird".[4] In der Frage nach der Möglichkeit spezifisch "pädagogischen" Handelns rechne Dilthey dann die Erziehungswissenschaft zu den Gesellschaftswissenschaften, d.h. sie müsse " (sc. erstens) die Erkenntnis des in allen geschichtlichen Formen wieder-

kehrenden Kausalzusammenhanges trennen von (sc. zweitens) dem Studium des inneren geschichtlichen Zusammenhanges der einzelnen Formen miteinander und dieses von (sc. drittens) der Bestimmung der heutigen Gestalt und der für sie zu entwerfenden Regeln".[5] Daraus folgt nach Groothoff u.a., "daß alle Geistes- qua Gesellschaftswissenschaften auf eine Psychologie angewiesen sind. Diese Psychologie würde heute, wie Dilthey selbst aber schon vordenkt, als Anthropologie bezeichnet werden. In der Pädagogik ginge es dementsprechend um eine pädagogisch relevante Anthropologie".[6]
Solche pädagogisch relevante Anthropologie erlaubt nach der oben vorgelegten Fragestellung aber bewußt eine nur bedingt geltende Beantwortung der philosophisch-pädagogischen Probleme und lehnt jeden Absolutheitsanspruch für sich selbst ab, um so die kritische Auseinandersetzung mit anderen Entwürfen zu rechtfertigen - gemäß einer "Entscheidung zum Rationalismus", wie sie Hans A l b e r t formuliert hat: " Die Anerkennung einer solchen Auffassung schließt eine dogmatische Berufung auf irgendwelche Autoritäten, wie sie in vielen Bereichen des geistigen Lebens heute noch üblich ist, prinzipiell aus und ermöglicht naturgemäß auch die Kritik solcher Auffassungen, die für sich eine solche dogmatische Basis in Anspruch nehmen. Ein so formulierter Rationalismus ist nicht eine ontologische Auffassung über die Beschaffenheit der Welt und ihre Erkennbarkeit, auch keine gnoseologische Theorie über die Beschaffenheit der menschlichen Vernunft als Erkenntnisquelle, sondern nur ein methodisches Prinzip, das die kritische Beleuchtung aller Anschauungen sichern soll, gleichgültig, welcher Sphäre sie entstammen".[7]
Kernpunkt der Kritik und des eigenen Entwurfs soll das jeweils zugrunde liegende Philosophieverständnis sein, das seine Relevanz für pädagogisches Tun erweisen muß. Um "die" Philosophie als solche, die es bei der Vielzahl möglicher Philosophiebegriffe gar nicht geben kann[8], geht es bei diesem Versuch natürlich nicht, sondern nur um das, was Groothoff in dem angeführten Zitat "pädagogisch relevante Anthropologie" nennt und was in der Formel "anthropologische Philosophie der Erziehung" begrifflich präziser zu fassen sein wird.

Vorläufig wird Philosophie dabei definiert als die Wirklichkeit[9] befragende, sie rational interpretierende und zur notwendigen Veränderung motivierende Disziplin, die den Menschen zum Bezugspunkt dieses theoretisch-praktischen Tuns macht und insofern a n t h r o p o l o g i s c h e P h i l o s o p h i e ist. Zur anthropologischen P h i l o s o p h i e d e r E r z i e h u n g wird sie dann dadurch, daß sie Leitziele für die Erziehung im Sinne von erziehungswissenschaftlich relevanten Handlungszielen[10] aufstellt; dies jedoch nicht in dogmatischer, sondern in kritischer Absicht. Eine solche Philosophie muß im Ausgang von der Emanzipation des Menschen aus der vorgegebenen Tradition konzipiert sein und aktuelle anthropologische Vorstellungen entwickeln, um philosophisch und pädagogisch annehmbar zu sein. Daß die hier geforderten Voraussetzungen bei den Autoren der bisherigen sogenannten "Pädagogischen Anthropologie" nicht gegeben sind, besagt aber nicht, daß die von ihnen bedachten Probleme überflüssig geworden sind, sondern erfordert nur, die anthropologischen Fragen schärfer zu stellen, um wirksame Antworten zu finden.[11] So ist denn auch die Kritik, die z.B. Wolfgang K l a f k i gegen die "Pädagogische Anthropologie" als eine heteronome Begründung des Pädagogischen aus dem Anthropologischen richtet, m.E. primär nicht eine grundsätzliche Ablehnung jeder möglichen anthropologischen Grundlegung der Pädagogik, sondern eine Kritik überholter, vor allem existenzphilosophischer Bestimmungen des Menschen in der Erziehungswissenschaft.[12] Dafür spricht auch die aktuelle Relevanz von Anthropologie im soziologischen Bereich[13], wo bereits von einer "Renaissance der Anthropologie"[14] gesprochen wird. Nach Wolf L e p e n i e s "deutet (heute) manches daraufhin, daß nach dem Positivismusstreit der sechziger Jahre nunmehr die Anthropologie- Diskussion wieder ins Zentrum der soziologischen Auseinandersetzung rückt"[15], und Lepenies selbst verfolgt mit seinen "Materialien zu einer soziologischen Anthropologie" die Intention, "die Ergebnisse der anthropologischen Wissenschaften unter soziologischem Blickwinkel neu zu betrachten"[16], um so eine soziologische Anthropologie zu initiieren.

Wenn daher im ersten Teil der vorliegenden Untersuchung exemplarische Vertreter der "pädagogischen Anthropologie" kritisch referiert werden, so geschieht dies nicht, um die p ä d a g o g i s c h e Anthropologie als Programm[17] ad acta zu legen. Es kann nur darum gehen, falsche philosophische Voraussetzungen und Ansprüche dieses Programms aufzuzeigen, welche die Verdrängung jeder Philosophie aus der Pädagogik provozierten und den Ruf nach einer "autonomen empirischen Erziehungswissenschaft" verstärkten.
Dem historischen Abschnitt der Arbeit sollen dann im zweiten Teil ausgesuchte neuere Entwürfe zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft gegenübergestellt und auf ihr Verhältnis zur Philosophie resp. zu einer anthropologischen Fragestellung hin untersucht werden. Ansatzpunkt ist daher die bei heutigen Erziehungswissenschaftlern vorherrschende doppelte Tendenz: a) die "sogenannte Pädagogische Anthropologie" zu negieren und b) die theoretischen Grundlagen ihrer Wissenschaft unter Ausschluß von Philosophie selbst zu erstellen bzw. Philosophie zu reduzieren auf die Frage nach dem, " was sein soll". Da nach der oben gegebenen Definition Philosophie aber auch explizit nach dem zu fragen hat, "was ist" (und in diesem Sinne "ist" nicht nur das Faktische, sondern auch das Wissen um dieses Faktische, was sich in relevanten Texten artikuliert[18]), ja darüberhinaus zum Handeln motivieren soll, wird die Aufgabe des abschließenden Teils der Arbeit darin bestehen müssen zu fragen, ob und in welchem Zusammenhang die beiden genannten Trends stehen.
Als These sei dabei aufgestellt, daß eine Aktualisierung der "Pädagogischen Anthropologie" zur "anthropologischen Philosophie der Erziehung" aufgrund des gesetzten Philosophiebegriffs ein positiveres Verhältnis zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaft neu zu begründen vermag.
Die Arbeit steht in ihrer Intention nicht allein, sondern möchte sich an die lange Reihe von Versuchen "anhängen", welche Friedhelm N i c o l i n als eine 150jährige Diskussion über die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik versteht[19], in der immer wieder das Verhältnis von Pädagogik und Philosophie erörtert wurde.[20] Die Länge dieser Diskussion sollte davon abhalten, im vorliegenden Versuch eine auch nur annähernd endgültige Lösung des anstehenden Problems finden zu wollen.

I. Exemplarische Vertreter der "Pädagogischen Anthropologie"

In einem Aufsatz "Über Probleme und Methode der Pädagogischen Anthropologie" von 1966 bezeichnet Heinrich D ö p p - V o r w a l d[1] die Arbeiten von Otto Friedrich B o l l n o w[2] und Werner L o c h[3] sowie den von Andreas F l i t n e r herausgegebenen Band "Wege der Pädagogischen Anthropologie - Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen"[4] als "repräsentativ" für den damaligen Stand der Erörterungen zum Problem einer pädagogischen Anthropologie. Da sich die Diskussion über die pädagogische Anthropologie seit Mitte der sechziger Jahre meiner Meinung nach nicht wesentlich weiter entwickelt hat, liegt somit ein entsprechendes Kriterium für die Autorenauswahl des folgenden Kapitels vor.
Neben Bollnow und Loch wird Martinus J. L a n g e v e l d referiert, u.a. weil Loch sich auf ihn als Vorkämpfer des Autonomiebestrebens in der Pädagogik beruft, was ja unmittelbare Auswirkungen auf die Beziehung von Philosophie und Pädagogik haben muß. Für die von Andreas Flitner intendierte Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, die "sich die anthropologische Bewegung als ganze zu vergegenwärtigen sucht"[5], indem verschiedene Wissenschaftler das anthropologische Problem in den diversen Gebieten skizzieren, steht hier dann Heinrich R o t h, der als Einzelner diese Aufgabe angeht und folglich leichter auf sein Philosophieverständnis hin zu befragen ist.

1. Heinrich R o t h

A. Seine Intention

Ansatzpunkt der Auseinandersetzung mit Roth muß die von ihm selbst als "Kernstück" bezeichnete neue Erkenntnis sein, "daß nur die Erziehung (im weitesten Sinne), die eine Gesellschaft t h e o r e t i s c h[6] zu entwerfen und f a k t i s c h[7] zu leisten imstande ist", die unsichere Relation von unendlich offener Bildsamkeit des Menschen und unendlich

offener menschlicher Selbstbestimmung "in eine Individuum und Gesellschaft erhaltende und sie befreiende[8] Relation umzuwandeln vermag. Erziehung erscheint dann als Auftrag an die Gesellschaft, die zwischen Individuum und Gesellschaft spielenden Lernprozesse gleichzeitig für alle durchsichtig, produktiv und verbindlich zu machen".[9] Die pädagogisch-anthropologische Frage nach der Bestimmung des Menschen wird dabei umformuliert zur Frage nach heute möglichen verbindlichen Erziehungszielen und empirisch-theoretisch abgehandelt in dem Sinne, daß "die Linien, die die erfahrungswissenschaftlich gesicherten Befunde der Persönlichkeitsforschung zu ziehen erlauben, über die Fakten hinaus zu einem Gesamtbild" durchgezeichnet werden.[10]
Roth geht also bewußt von der Empirie aus, um so zu einem theoretischen Modellentwurf zu gelangen; und es stellt sich die Aufgabe zu untersuchen, welche Rolle die Philosophie bei diesem Prozeß spielt, welches Verständnis Roth von ihr hat und welche Funktion er ihr zuteilt. Dabei ist zugleich anzumerken, daß bei der relativ seltenen Erwähnung der Wörter Philosophie, philosophisch...an mehreren unten zitierten Stellen eine Nebeneinanderstellung, ja Identifizierung von philosophischer und theologischer Deutung des Menschen etc. vorzuliegen scheint[11], die so weit geht, daß jede Weltdeutung als "religiös" angesehen wird[12] und jegliches Fragen in der Richtung unterbleibt, ob Philosophie denn wirklich nur als philosophischer"Glaube" existent ist, ob sie nicht auch oder gerade als r a t i o n a l e Weltdeutung ohne Bezug auf ein Transzendens zu verstehen ist, und ob nicht im Interesse von Philosophie wie auch von Theologie eine scharfe Trennung zwischen beiden Disziplinen zu fordern ist.[13]
In den einschlägigen Artikeln theologischer Lexika und Handbücher wird zwar die "thematische Affinität"[14] von Philo- - sophie und Theologie betont; daß diese historisch so gewordene Affinität aber keine n o t w e n d i g e ist, zeigt die als m ö g l i c h anerkannte "atheistische Grundhaltung"[15] im Selbstverständnis des Menschen und seiner Welt. Wenn daher die Mehrheit der Theologen primär die "Einheit von Philosophie und Theologie"[16]herausstellt, sei es auf der Grundlage des theologischen Verständnisses von Natur und

Gnade (Rahner) oder der formalen Interessengemeinschaft zweier "Tischgenossen der Weisheit"[17], so kann diese Sicht keineswegs für eine Philosophie zwingend sein, die als solche die zitierte "a-theistische Grundhaltung" im Sinne einer nicht-theistischen oder nicht-religiösen kritischen Reflexion einnimmt. Die viel gerühmte Voraussetzungslosigkeit liegt damit in solcher Philosophie zwar nicht vor, dies kann ihr aber kaum von der Theologie zum Vorwurf gemacht werden, deren Prinzip die letztlich nicht mehr hinterfragbare, "geheimnishafte" Offenbarung ist.[18]

Unsere Forderung nach scharfer Trennung von Philosophie und Theologie[19] soll daher nichts anderes ausdrücken als die mögliche Alternative weltanschaulich-gebundenen oder permanent-kritischen resp. theologischen oder philosophischen menschlichen Selbstverständnisses. Weniger aggressiv aber konstant betont diese Differenz auch Heinz Robert S c h l e t t e, der einmal schreibt: " Philosophie und Theologie sind nicht identisch, sondern zweierlei Weisen menschlich-denkerischer Anstrengung. Daß Philosophie und Theologie streng voneinander abgehoben werden müssen, gilt es insbesondere zu betonen gegenüber der sogenannten 'christlichen Philosophie', aber auch gegenüber der Auflösung von Theologie in Philosophie, wie sie vor allem bei Hegel und in seinem Gefolge stattfindet".[20]

Doch damit ist eigentlich schon das Zentrum der Auseinandersetzung mit R o t h markiert, dem noch eine kurze Darlegung seines Anliegens vorangestellt werden muß. Die Zielvorstellung wurde schon gestreift: es geht Roth um eine empirisch fundierte pädagogische Anthropologie, die unbeirrbar "an der durchgängigen pädagogischen[21] Fragestellung, was am Menschen ein Phänomen der Erziehung ist und was nicht"[22], festhalten will wie auch "an der Chance, sich an den Erfahrungswissenschaften vom Menschen, d.h. an der Forschung einschließlich der pädagogischen Forschung zu orientieren und einen Halt zu haben".[23]

Das zweibändige Hauptwerk mit den Untertiteln "Bildsamkeit und Bestimmung" sowie " Entwicklung und Erziehung" stellt sich die Frage, "wie die mögliche Reife und Mündigkeit des Menschen als ein Phänomen der Erziehung begreifbar und

faßbar zu machen ist"[24], um dann die "zwischen Bildsamkeit und Bestimmung, Entwicklung und Sozialisation vermittelnden Lern-, Lehr- und Erziehungsprozesse in concreto" aufzuweisen, "deren Verständnis und Steuerung Voraussetzung für eine mündige Selbstbestimmung des Individuums und der Gesellschaft sind".[25]

Es kann diesem Versuch gegenüber nun nicht unsere Aufgabe sein, die Fülle des empirischen Datenmaterials auch nur annähernd wiederzugeben oder gar zu kritisieren, welches R o t h anführt, um seine These von der Notwendigkeit der empirischen Forschung für die Pädagogik zu bekräftigen; eine Auffassung, die unbedingt richtig erscheint und in diesem Zusammenhang auch nicht zur Diskussion steht. Was hier interessiert, ist die eigentümliche Polarisierung von "philosophisch betriebener Pädagogik"[26] und empirisch forschender Pädagogik, die am deutlichsten in der 1958 veröffentlichten Abhandlung über "Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik" durchschimmert. Wenn Roth auch immer wieder das Aufeinanderangewiesensein beider Aspekte betont[27], so liegt das Unvermittelte, die Polarität doch darin, daß er das philosophische Moment innerhalb der Päd - agogik als prinzipiell abgeschlossenen Prozeß ansieht[28] und die pädagogische Relevanz der Philosophie damit zwangsläufig reduziert auf "Abklärung" der immer neu auftretenden Erfahrungen und Probleme.[29]

Verständlicherweise mußte es Roth in dem Entwurf von 1958 primär darauf ankommen, die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik zu betonen gegenüber einer "Erziehungsphilosophie", die sich - nach Roth - "nur um das Seinsollen bekümmert und sich nur im reinen Denken bewegt", um so zu erfahren, "was ist oder möglich ist".[30] Aber gerade weil Roth dieser Auffassung gegenüber ein pointiertes Verständnis von Philosophie der Erziehung zu haben scheint im Sinne des Versuchs, "als philosophierende Pädagogik am Selbstverständnis unserer Zeit[31] deutend und hinweisend teilzunehmen"[32], muß geklärt werden, wie dies im einzelnen in seinem größen Werk "Pädagogische Anthropologie" konkretisiert ist. Dabei ist bei eventuell auftauchenden unterschiedlichen

Aussagen Roths natürlich die Zeitspanne zu bedenken, die zwischen dem Aufsatz von 1958 und dem 1971 erschienenen zweiten Band der "Pädagogischen Anthropologie" liegt. Doch gerade in dem zuletzt genannten Werk beruft sich Roth darauf, daß er in dem angegebenen Aufsatz "die wissenschaftstheoretischen Probleme näher" ausgeführt habe[33], ohne jene Ausführungen zu revidieren.

Die Schwierigkeit der Auseinandersetzung mit R o t h liegt nun darin, daß er einerseits klar dem Ziel seiner Bemühungen gerecht wird, die Pädagogik vor jeder Einseitigkeit - sei es im Sinne einer rein empirischen oder rein theoretischen Wissenschaft - zu bewahren[34]; daß er nicht nur von ihr verlangt, "dem 'Geschäft der Erziehung' die p h i l o s o p h i s c h e n Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Denkfiguren aufzuweisen, sondern auch die Bedingungen der Möglichkeit ihrer Praxis"[35]; daß nach ihm "dogmatischer Aprioriismus" ebenso verfehlt ist wie "dogmatischer Empirismus"[36] und er den "Austausch zwischen Philosophie und Forschung"[37] betont; daß er auch den Wissensstand der für die Pädagogik relevanten empirischen Wissenschaften in extenso darlegt und für seine pädagogische Anthropologie fruchtbar macht; daß aber m.E. sein Verhältnis zur Philosophie problematisch und sein Begriff von Philosophie nebulös erscheint, auch wenn oder weil er immer wieder betont, daß die Pädagogik "auch zugleich philosophisch" sei, daß sie als Erziehungsphilosophie "Teil der Philosophie" sei und "diese enge Verbindung, dieses enge Aufeinanderangewiesensein" als "unaufhebbar" versteht.[38]

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß Roth zu einer undifferenzierten Parallelisierung von Philosophie und Theologie neigt und den spezifischen Denkmodus Philosophie als vollendet ansieht. Außerdem muß festgehalten werden, daß er seine Erziehungsphilosophie einmal "als philosophierende Pädagogik"[39] definiert, zum anderen als "Teil der Philosophie"[40] bezeichnet und somit ungeklärt läßt, ob Erziehungsphilosophie nun der Pädagogik oder der Philosophie zuzurechnen ist. Wird diese Tatsache mit der Aussage konfrontiert, pädagogische Anthropologie sei "Grundlagenforschung", das heißt "wissenschaftliche Radikalität der pädagogischen Forschung"[41] und habe es unternommen, die "allgemeinen Erziehungsziele i d e o l o g i e k r i t i s c h[42] zu untersuchen"[43], so

zeigt sich die Schwäche der theoretischen Grundlagen des Rothschen oeuvre, die ich als Schwäche seines Philosophie-Begriffs bzw. - Verständnisses deuten möchte.

B. Das Philosophieverständnis in der "Pädagogischen Anthropologie"

Hier muß erneut betont werden, daß R o t h es unternimmt, in seiner pädagogischen Anthropologie sogenannte empirische und theoretische Wissenschaften miteinander zu vermitteln, und daß dieser Ansatz im Panorama dieser Untersuchung durchaus sympathisch erscheint. Andererseits tauchen gerade durch diese Vermittlung schwerwiegende Probleme auf, die sich zur Frage kristallisieren, ob die theoretischen Grundlagen bzw. Weiterführungen in der Pädagogik von "philosophierenden" Pädagogen betrieben werden sollten oder bleibende Aufgabe von Philosophen ist. Sicherlich kann das Philosophieren in der Pädagogik, das heißt das Rekurrieren auf philosophische Werke, dem einzelnen Pädagogen nicht verwehrt werden und muß nicht immer Dilettantismus erzeugen. Es führt jedoch leicht dazu, notwendige Grundsatzfragen wie z.B. die nach einem expliziten Verständnis von Philosophie im erziehungswissenschaftlichen Bezug im unklaren zu lassen.
Roth weiß sich selbst für seine Art des "Philosophierens" zu entschuldigen, wenn er über das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik schreibt: "Das Gespräch ist vor allem von Seiten der Philosophie erlahmt. Die Philosophen überlassen die Pädagogik zu deren Nachteil den Pädagogen, die die philosophische Seite der pädagogischen Probleme heute weitgehend selbst, als Erziehungsphilosophie[44] betreiben".[45] Daß dieser Vorwurf nicht singulär ist, beweist u.a. die Klage von Wilfried H a r t m a n n aus dem Jahre 1964: "Da die heutige - gesellschaftlich vorherrschende - Philosophie die Pädagogik in ihren grundlegenden Fragen im Stich läßt, muß sich der Pädagoge - in einem 'Notakt' - selbst um das 'Was' sorgen und die Was-Gehalte selbständig erarbeiten".[46] Der damalige Orientierungshinweis von R. L a u t h versprach

allerdings: "Einen tragfähigen Grund findet er (der Päd - agoge-d.V.) in der von Descartes über Kant und Fichte entwickelten Transzendentalphilosophie, die die eine zusammenhängende Wirklichkeit nicht unverbunden versteht, sondern die Teilmomente als Momente des einen Bewußt-Seins erfaßt".[47] Weniger "transzendental" wird der Tadel hier verstanden als Aufforderung zum Gespräch sowie als Berechtigung zur Kritik, die sich im Folgenden zuerst mit dem zweiten Band der "Päd - agogischen Anthropologie" auseinandersetzt, wo das Problem Philosophie/Pädagogik mehr sporadisch auftaucht, um dann im ersten Band besonders das Verhältnis von "pädagogischer" zu "philosophischer Anthropologie" zu untersuchen.[48]

Symptomatisch für die Auffassung von R o t h ist m.E. die Stelle im zweiten Band, an der das Wort "Philosophie" wie folgt verwendet wird: "Wir wollen uns auf keine Philosophie darüber einlassen, wie das Leben als menschliches Leben beginnt".[49] Es kann wohl kein Zweifel darüber herrschen, daß das hier Angesprochene besser "Spekulation"[50] genannt würde und sicherlich auch so zu verstehen ist, was deutlicher auf Seite 214 desselben Bandes anklingt. Dort wird "eine über Erziehungsziele und Verhaltensnormen spekulierende Erziehungsphilosophie" einer "sich in der Alltagsarbeit erschöpfende(n) Praxis" gegenübergestellt als Modell der landläufigen Päd - agogik. Ungeklärt bleibt bei Roth nur, w e r so "spekuliert": die Philosophen - generell oder zum damaligen Zeitpunkt - oder "philosophierende Pädagogen", worauf das obige Zitat in der Anmerkung 45 anspielt.
An einer anderen Stelle, an der Roth sich selbst in den Bereich philosophischen Fragens wagt, wird einmal die K a n t - sche Unterscheidung von "intelligiblem" und "empirischem Charakter" als "Doppelnatur des Menschen" interpretiert, die "unversöhnbar gegeneinandergestellt"[51] sei und auch in der Rezeption z.B. D a h r e n d o r f s nicht zur "Auflösung" geführt werde. Zum anderen wiederholt Roth seine Auseinandersetzung mit dem "existenzphilosophischen" Freiheitsbegriff B o l l n o w s aus dem "Notwendigen Vorwort zur zweiten Auflage" des ersten Bandes seiner "Pädagogischen Anthropologie".

Es kann hier nun in Bezug auf beide Punkte nicht darauf ankommen, die sachliche Richtigkeit der Interpretation bzw. Kritik R o t h s zu überprüfen. Wichtig und aufschlußreich ist die Conclusio, in der Roth zu folgendem Ergebnis kommt: "Offenbar haben Kant, die idealistischen Philosophen und die Existenzphilosophie keinen anderen als einen irrationalen Begriff von Freiheit zu fassen vermocht: der 'Formung unzulänglich', ein seltsames, unzulängliches, supernaturales unschulbares Göttergeschenk".[52]
Diesen Äußerungen gegenüber muß in der gebotenen Kürze vorerst thesenhaft festgehalten werden, daß 1. Philosophie nicht mit "Spekulation" in der oben dargelegten Bedeutung gleichzusetzen ist; 2. Philosophie nicht ohne Bezug auf Praxis sein kann; 3. eine spezifische richtungsphilosophische Auffassung wie z.B. der existenzphilosophische Freiheitsbegriff Bollnows nicht pauschal mit Kant , d e n idealistischen Philosophen usw. gleichgesetzt und ohne Spezialanalyse als "irrational" tituliert werden kann, Das, was in solchen Sätzen zum Vorschein kommt, ist ein Fehlverständnis von Philosophie, das diese zur unrealistischen Gedankenspielerei degradiert, die weit davon entfernt ist, die Wirklichkeit adäquat zu interpretieren und zu ihrer Veränderung beizutragen. Demnach scheint es nicht verwunderlich, daß das Gespräch zwischen Philosophie und Pädagogik verstummen mußte wie auch, daß Pädagogen, denen eine solche Vorstellung von Philosophie suggeriert wird, mit dieser keine Gemeinsamkeit haben wollen. Es ist sicherlich gut gemeint, wenn R o t h die Pädagogik nicht zur rein empirischen, philosophielosen Wissenschaft reduzieren will; aber sauberer wäre eine Ablehnung jeglicher philosophischen Grundlegung als solches "Philosophieren".

Anklänge an diese Problematik zeigen sich auch im ersten Bande der "Pädagogischen Anthropologie", wo das Verhältnis pädagogischer zu "philosophischer Anthropologie" abgehandelt wird im Rahmen des einführenden Kapitels "Pädagogische Menschenkunde als pädagogische Anthropologie". Die einleitenden Sätze in diesem Abschnitt enthalten als zentrale Aussagen: 1. "Pädagogik ist immer auch Besinnung auf die B e s t i m m u n g des Menschen... Pädagogik ist deshalb

immer auch zugleich philosophisch".[53] 2. "Wenn die Philosophie als philosophische Anthropologie oder Ethik praktisch wird, wird sie Pädagogik".[54] 3. "Wenn umgekehrt die Pädagogik hinter ihre Erfahrung zurück- oder über sie hinausfragt, wird sie Erziehungsphilosophie. Diese enge Verbindung, dieses Aufeinanderangewiesensein ist unaufhebbar".[55]
Im Folgenden wird dann diese Verbindung mehr und mehr eingeschränkt auf die Beziehung von Pädagogik zur "Philosophischen Anthropologie" und im Anschluß an L a n g e v e l d die Aufgabe der Pädagogik definiert als Versuch, "die Einsichten der philosophischen Anthropologie über den Menschen auf ihre pädagogische Relevanz zu prüfen und sie in die Pädagogik bzw. pädagogische Anthropologie zu transponieren, und andererseits... die pädagogischen Erfahrungen über den Menschen in einer philosophischen Anthropologie zur Geltung (zu) bringen".[56] Diese Aufgabenstellung erlaubt dann die Formulierung, 4. "daß beide Sätze gleich wahr sind, nämlich der Satz: 'Die Pädagogik wird philosophisch sein oder überhaupt nicht sein' und der Gegensatz: 'Die Pädagogik wird empirisch sein oder überhaupt nicht sein'".[57]
Die Problematik dieser vier Punkte liegt nun m.E. darin, daß die Pädagogik -als pädagogische Anthropologie verstanden- beschränkt wird auf das Verhältnis zu einer philosophischen Anthropologie, die aufgefaßt ist als "Besinnung auf die Bestimmung des Menschen" und in dieser inhaltlich und methodisch reduzierten Definition nicht relevante Philosophie darstellen kann. Besinnung auf die Bestimmung des Menschen kann und muß zu subjektiven "spekulativen" Auffassungen führen, auch und gerade dann, wenn man sich wie R o t h auf die "Philosophische Anthropologie" beruft, die nach Walter S c h u l z in einem "Aufhebungsprozeß"[58] begriffen ist und deren philosophischen Impetus Schulz folgendermaßen charakterisiert: " Die moderne Anthropologie will grundsätzlich und ein für alle mal - darin liegt ja die philosophische Attitüde - die Struktur und das Wesen des Menschen herausarbeiten".[59] Schon 1935 hat Max H o r k h e i m e r den Versuch der modernen philosophischen Anthropologie kritisiert, "neue absolute Prinzipien aufzustellen, aus denen das Handeln seine Rechtfertigung gewinnen soll"[60] und

"eine Norm zu finden, die dem Leben des Individuums in der Welt, so wie sie jetzt ist, Sinn verleihen soll".[61] Die Gefahr, der dieser Versuch mit seiner Tendenz zum ein-für-alle-mal zu erliegen drohe, sah er darin, "sich der eminent anthropologischen Frage zu entheben, wie eine Wirklichkeit, die als unmenschlich erscheint,...zu überwinden sei".[62] Voraussetzung einer so geforderten Überwindung sei jedoch, daß sich anthropologische Studien "anstatt auf den Menschen überhaupt auf historisch bestimmte Menschen und Menschengruppen (beziehen) und... Sein und Werden nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit dem Leben der Gesellschaft zu begreifen" suchen.[63]

Wie R o t h dagegen die "Philosophische Anthropologie" bewertet, geht aus seinem ausführlichen Referat der Arbeiten von Walter B r ü n i n g[64] und Michael L a n d m a n n[65] hervor. Im Anschluß an Brüning kommt er dabei zu dem Ergebnis, "daß der Mensch oder, besser gesagt, sein Selbstverständnis in einem ständigen Wandel begriffen ist"[66], was für die Pädagogik bedeutet: "Der Mensch begreift sich auch... als ein Wesen, dem aufgetragen oder das genötigt ist, sich selbst immer wieder neu zu b e s t i m m e n. Er sieht sich selbst als Aufgabe aufgegeben und erkennt in diesem Sichaufgegebensein sein Selbst. Er wird nicht nur der, der er ist, sondern er ist auch der, der er wird - der, den er aus sich macht und schafft. Er wird, indem er verwirklicht, was ihm aufgegeben, wofür er bestimmt ist".[67] Die pädagogische Relevanz der anthropologischen Einsichten L a n d m a n n s liegt nach R o t h in den Aussagen, daß einmal der "Mensch ein von seiner Selbstdeutung entscheidend abhängiges Wesen ist"[68], womit zum anderen das Weltbild, das heißt seine Deutung der Welt korrespondiert und wechselt, was auch durch die Ergebnisse der vergleichenden Kulturanthropologie bestätigt wird. Indem die philosophische Anthropologie diesen Sachverhalt aufweist, verweist sie "auf die pädagogische Dimension des Lebens...,auf die Macht der Erziehung, sei es auf die Macht der unbewußten und ungerichteten kulturellen Prägung durch die Umwelt, sei es auf die von geplantem Unterricht und gezielter Lehre".[69] Grenzen der philosophischen Erkennt-

nis sieht R o t h dann in dem ungeklärten Leib-Seele-Verhältnis und in der nach ihm nicht aufhebbaren Polarität von Individuum und Gesellschaft. Demgegenüber betont H o r k h e i m e r jedoch - um ihn noch einmal zu zitieren - die "Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Individuum"[70] und "die Umorientierung des Gedankens, daß unter dem Begriff Mensch wesentlich ein Individuum zu verstehen sei. Was der Mensch sei,...kann nur begriffen werden, wenn man die Gesellschaft kennt, in der er lebt, die Gesellschaft, die ihn bestimmt, das geschichtliche Zeitalter. Der Mensch ist hiernach nicht wesentlich Individuum, sondern Element, Moment eines Ganzen, das nur durch die Theorie dieses Ganzen begriffen werden kann".[71]
Der ausdrückliche Verweis auf die Ungeklärtheit des Leib-Seele-Verhältnisses wie auf die Polarität von Individuum und Gesellschaft durch R o t h und die dialektische Sicht von Individuum und Gesellschaft H o r k h e i m e r s, die primär gerichtet ist auf "wirkliche Qualen, die es zu beendigen gilt"[72], machen die Gegensätzlichkeit möglicher anthropologischer Fragestellungen deutlich. Sie haben selbstverständlich auch Rückwirkung auf die pädagogisch-praktischen Antworten, besonders wenn R o t h betont, die Begrenzung des philosophischen Wissens sei auch eine Grenze der Erziehung und somit von der Pädagogik zu beachten. Mit dieser Einschränkung und dem Glauben, "daß der Mensch nicht so über sich verfügen kann, wie es die Aufklärung erhoffte",[73] hat die Pädagogik nach Roth aber ihrerseits der "Philosophischen Anthropologie" folgende Erkenntnisse anzubieten:
1. "Der Mensch muß erst zu dem werden, der er als Gegenstand der philosophischen Anthropologie ist"[74]; es gilt also, die "prinzipielle Erziehungsbedürftigkeit des Menschen" herauszustellen. 2. Der Mensch beginnt sein Leben als Kind, was "in der Philosophie nicht in gleicher Weise wie sein Erwachsensein"[75] reflektiert wird, obwohl Mensch s e i n Mensch w e r d e n ist und "Entwicklung und Erziehung... selbst zur Menschwerdung des Menschen gehören".[76]
3."Die pädagogische Anthropologie muß jede anthropologische Ideologie ablehnen, die eine E r z i e h b a r k e i t

des Menschen, seine B i l d s a m k e i t und Freiheit zur Selbstentscheidung prinzipiell leugnet".[77]
4. "Ebenso muß eine kritische pädagogische Anthropologie allen Deutungen des Menschen widersprechen, die ihn umgekehrt - sei es aus Zynismus, sei es aus einer Weltverbesserungsideologie heraus - für unbeschränkt m a n i p u l i e r b a r und m a c h b a r halten".[78]
5. "Die pädagogische Anthropologie muß ferner jede Anthropologie kritisieren, die den Menschen nicht als Ganzes ernstnimmt, ihn nicht als L e i b - S e e l e - G e i s t - E i n h e i t wahrhaben will".[79] 6. "Voraussetzung für jede pädagogische Anthropologie ist das Wissen um die G e s c h i c h t l i c h k e i t und G e s e l l s c h a f t l i c h k e i t des Menschen".[80] 7. "Keine Anthropologie kann der Frage nach dem l e t z t e n S i n n m e n s c h l i c h e n L e b e n s ausweichen. ... Die Pädagogik kann nicht selbst neue Erziehungsziele erfinden und schaffen, sie ist an die Daseinsauslegung und den Normenhorizont der sinngebenden Kräfte ihrer Zeit gebunden. ...(Doch besteht -d.V.) ein Ziel des menschlichen Lebens in der E r n e u e r u n g v o n G e s e l l s c h a f t u n d K u l t u r d u r c h E r z i e h u n g... Damit bekennt sich die Pädagogik zu Unerschöpflichkeit der schaffenden Kräfte des Menschen und zu dem Gedanken, daß lebenslängliches Lernen selbst Ziel der Erziehung sein könne. Alle Menschheitsziele bedeuten, pädagogisch gesehen, einen unendlichen Prozeß; Ziele sind Prozesse, die sich mit ihrer Verwirklichung wandeln; Zukunft kann also auch in der Erneuerung der Erziehung selbst vorweggenommen werden".[81]

Damit hat R o t h die für seine Sicht der pädagogischen Anthropologie sowie des wechselseitigen Verhältnisses von Philosophie und Pädagogik wesentlichen Punkte aufgezeigt, und es gilt nun, diese Aussage mit der als Kernstück bezeichneten Rothschen Erkenntnis zu konfrontieren, daß eine von der Gesellschaft theoretisch zu entwerfende und faktisch zu leistende Erziehung sich die Aufgabe stellen muß, " die zwischen Individuum und Gesellschaft spielenden Lernprozesse gleichzeitig für alle durchsichtig, produktiv und verbindlich zu machen".[82] Dabei steht hier die Frage im Vordergrund,

wie in dieser Doppelfunktion von theoretischem Entwurf und praktischer Leistung, wie in dem Durchsichtig-, Produktiv- und Verbindlich-Machen von Lernprozessen der Philosophie eine adäquate Aufgabe gestellt ist. Es wurde schon hervorgehoben, welche Probleme der von mir als nebulös bezeichnete Philosophiebegriff Roths in sich birgt. Zusammengefaßt sind es

- die unkritische und falsche Gleichsetzung von philosophischen und theologischen Argumentationen;
- die Auffassung vom philosophischen Denkmodus als prinzipiell abgeschlossenem Prozeß;
- die ungeklärte Zuordnung einer Philosophie der Erziehung als Aufgabe der Pädagogik selbst oder einer philosophischen Disziplin, die darin gründet, daß Philosophie von Roth ohne jeden Bezug zur Praxis verstanden wird und das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik nicht als dialektisches Zusammenspiel gesehen, sondern bestimmt wird als starrer Umschlag von Theorie in Praxis, wobei die Philosophie zum Überbau der Erfahrung wird;
- die unkritische Beschränkung der Beziehungen auf eine philosophische Richtung, ohne daß z.B. auf die philosophieinterne Problematik von "Philosophie" zu der genannten "Philosophischen Anthropologie" hingewiesen wird, in deren Folge dann das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft letztlich undialektisch aufgefaßt wird, obwohl R o t h selbst dem Menschen "Gesellschaftlichkeit" attestiert.

Trotz dieser eklatanten Schwäche scheint aber gerade die Definition der Doppelfunktion einen Ansatzpunkt zu bieten für eine recht verstandene Interpretation der p h i l o - s o p h i s c h - anthropologischen Fragestellung in der Pädagogik, deren Berechtigung Roth ja erfreulicherweise immer wieder betont. Schwierigkeiten bestehen für Roth jedoch insofern, als er offensichtlich das für sein Verständnis von Philosophie der Erziehung geforderte Moment der Praxis nicht mit seinem traditionellen Philosophiebegriff vermitteln kann und daher nur zu einer "philosophierenden Pädagogik" kommt. Wird aber die Aufgabe der Philosophie dahingehend verstanden, sich nicht als "Spekulation" über das tatsächliche Geschehen zu erheben[83], sei

es in der Suche nach Bestätigung einer vorgefaßten Idee durch das Faktische oder im Versuch, aus dem Faktischen eine allgemeine Idee zu deduzieren; geht Philosophie vielmehr aus von je neuem empirischen Datenmaterial und befragt dieses in kritischer Analyse auf seine Stringenz und Relevanz für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln, dann kann die Pädagogik sie verstehen und wohl auch akzeptieren als Prozeß von Bewußtseinsklärung und Bewußtseinserweiterung auf verantwortete Handlungsbereitschaft hin. In diesem Sinne hat Ernst T o p i t s c h die These aufgestellt, "daß die Theorie, welche soziales Handeln beschreibt, unter Umständen dieses Handeln auch bestimmt"[84]; und knapper noch bringt Alfred S c h m i d t dieses dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis auf die Formel von der "theoretische(n) Relevanz der Praxis" und der "praktische(n) Relevanz der Theorie".[85] So verstanden dringt Philosophie nicht in spezifisch pädagogische Sphären vor, sondern erfüllt ihre eigene Aufgabe im Dienst der Pädagogik als auf Praxis bezogene Theorie, im p r a t t e i n sich vollendendes Denken, das so wiederum zum Kriterium der Praxis werden kann. Als Kriterium der pädagogischen Praxis aber - im Sinne einer kritischen Analyse von Erziehungszielen angesichts der je veränderten menschlich-gesellschaftlichen Situation u n d als Motivierung zur je neuen Veränderung der Verhältnisse im Sinne des Aufzeigens von dem, was sein k a n n[86] - so gesehen scheint mir anthropologische Philosophie unentbehrlich für eine Pädagogik, die den erziehungsbedürftigen Menschen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt.

Es wird daher später zu untersuchen sein, inwiefern ein solches Philosophieverständnis den R o t h schen Ansatz der Vermittlung von theoretischen und empirischen Wissenschaften relevanter machen könnte.

2. Martinus J. L a n g e v e l d

A. Die erzieherische Arbeit

In der Einleitung wurde Philosophie definiert als rationale, emanzipatorische Welthaltung, die den Menschen nicht mehr unkritisch auf eine transzendental vorgegebene Normenskala verpflichten will, sondern ihn auffordert, gerade diese Normen selbst zu fixieren. Auffallend ist nun die Tatsache, daß die hier interessierenden "anthropologischen" Pädagogen überwiegend diesem Bedürfnis nicht entsprechen; im Gegenteil ihre Position weltanschaulich begründen[1], was zu der Frage führt, ob u.a. nicht darin der Grund für die offensichtliche Bedeutungslosigkeit der pädagogischen Anthropologie zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegt. Damit wird den erwähnten Autoren nicht das Recht auf weltanschauliche Begründung ihrer Aussagen abgesprochen; bedenkenswert erscheint aber das, was Wolfgang B r e z i n k a zum Engagement solcher Pädagogik äußert[2]: "Statt mögliche Lösungen der moralischen Probleme der Erziehung in einer kritischen Moralphilosophie zu untersuchen, steht hier die ideengeschichtliche 'Strukturanalyse', d.h. die wertende Auslegung der tradierten Glaubensinhalte im Mittelpunkt... Diesen Sätzen wird man vielleicht hinsichtlich der t h e o l o g i s c h e n Auslegung zustimmen können, sofern hier der Interpret an ein Glaubensbekenntnis gebunden ist, von dessen Wahrheit überzeugt zu sein bei ihm vorausgesetzt wird und zu dessen Bejahung durch andere er auffordern soll. Allerdings wird selbst in diesem Fall die religiöse Entscheidung nicht durch den Interpretationsvorgang begründet, sondern sie wird einfach als selbstverständlich hingenommen. ... Damit wird keineswegs bestritten, daß die weltanschaulichen und moralischen Entscheidungen, welche der Erzieher und die Erziehungspolitiker zu treffen haben, von größter Bedeutung sind. Es wird hier nur betont, daß sie mit den Methoden, die in der Realwissenschaft von der Erziehung zulässig sind, nicht begründet werden können". Gegen den folgenden Satz Brezinkas: "Deshalb ist es zweckmäßig, solche Begründungsversuche gar nicht erst als

'Erziehungswissenschaft' auszugeben, sondern sie unmißverständlich der 'Philosophie der Erziehung' zuzuordnen"[3], muß hier aber schon im Vorgriff auf die Untersuchung B r e z i n k a s im zweiten Teil dieser Arbeit schärfstens Einspruch erhoben werden; insofern nämlich, als weltanschauliche Begründungsversuche keineswegs der P h i l o s o p h i e der Erziehung zugeordnet werden können.

In Bezug auf L a n g e v e l d ist dann weiterhin fraglich, wie eine Pädagogik noch relevant sein kann, die als Erziehungswissenschaft von den folgenden Voraussetzungen ausgeht: "Stünde (der Mensch -d.V.) im Erlebnis seiner Verantwortung nicht vor dem Ahnen der Vollkommenheit - begegnete er nicht dem Vollkommenen, und kennte er darin nicht die Dankbarkeit für den geschenkten Auftrag, erkennte er nicht so in der persönlichen Selbstbejahung Gottes Gnade -, er würde weder Verantwortung noch Gewissen, noch sein Selbstsein als Person, noch sein Leiden je tragen können, und es würde ihm nichts anderes übrigbleiben, als unterzugehen, sein geistiges Dasein preiszugeben oder sich eine Tarntheorie aufzubauen".[4]
Schwierig ist daher die Frage, wie sich das weltanschauliche Engagement in einer Pädagogik auswirkt, die - wie bei Langeveld[5] - sich selbst definiert als ausdrücklich nur auf das Kind bezogen. Sicherlich vermag in dem Verhältnis Erwachsener/ Kind der Erzieher die ihm gültigen Werte dem Kinde zugänglich zu machen; sind diese Werte jedoch so explizit wie gerade bei Langeveld von spezifisch subjektiv-religiösen Vorstellungen[6] geprägt, so muß sich das Kind m.E. mit dem Ende der Erziehungssituation quasi zwangsläufig nicht nur von seinem Erzieher emanzipieren, sondern auch von dessen "Weltbild".[7] Nicht mehr fraglich, sondern gefährlich scheint mir dann weiter die bewußte Identifizierung dieses subjektiven Weltbildes mit objektiven Erziehungszielen, wie sie Langeveld proklamiert: " Nur dann - so können wir aus der Erfahrung ablesen - ist etwas von einem Erziehungsziel bei einem erzieherischen Handeln zu erwarten, wenn dieses in engstem Zusammenhang bleibt mit den Lebensüberzeugungen, die den Erzieher zentral und echt bestimmen".[8] Ohne zu fragen, ob denn diese "Lebensüberzeu-

gungen" des Erziehers sich mit denen z.B. der Gesellschaft decken sollen bzw. welche Probleme bei einer Differenz zu lösen seien, stellt Langeveld kategorisch fest: " Die Erziehung hat also ein Ziel, insoweit der Erzieher selber ein Lebensziel hat",[9] Ähnlich spricht er an anderer Stelle vom "Werten" der Erzieher, die das ihnen anvertraute Kind "von diesem Werten aus in seiner Lebensführung und Gesinnung zu bestimmen suchen".[10] Das hier anklingende Moment der "Fremdbestimmung" im erzieherischen Bereich wird zwar zwei Seiten weiter abgemildert zu einem "Aufwecken" und "Unterstützen" des dem Kinde Eigenen und "Persönlichen"; solche Begriffe können jedoch den Eindruck nicht verwischen, daß nach L a n g e v e l d der Erzieher primär auf Bejahung des eigenen Weltbildes hin erziehen soll anstatt im Edukanden solche Fähigkeiten zu entwickeln, die diesen zu einer ihm eigenen kritischen Sicht der Welt führen.[11]

Die damit angesprochene Frage nach dem Inhalt von Erziehungszielen hängt natürlich unmittelbar zusammen mit dem Erziehungsbegriff. Ohne hier in die Diskussion um eine solche Begriffsbestimmung eingreifen zu wollen, sei erneut Wolfgang B r e z i n k a zitiert, der seine im Gegensatz zu Langeveld weitere Fassung von "Erziehung" m.E. einleuchtend erklärt: "Mit 'Erziehung' sind Handlungen gemeint, durch die Erwachsene...versuchen, in den Prozeß des Werdens heranwachsender Persönlichkeiten...einzugreifen, um Lernvorgänge zu unterstützen oder in Gang zu bringen, die zu Dispositionen und Verhaltensweisen führen, welche von den Erwachsenen als seinsollend oder erwünscht angesehen werden. Für die gegenseitige Verständigung der Erziehungspraktiker wie für wissenschaftliche Zwecke scheint es mir allerdings nützlich zu sein, diese traditionelle Begriffsbestimmung so zu erweitern, daß auch Handlungen mit der angegebenen Intention, die von Erwachsenen auf Erwachsene gerichtet sind, sowie die entsprechenden Handlungen Jugendlicher, die auf Kinder oder andere Jugendliche abzielen, eingeschlossen werden. Es kommt weniger auf Unterschiede des Alters oder der sozialen Stellung an, als auf solche des Wissens und Könnens, der relativen Selbständigkeit und

Mündigkeit. Erzieherisches Verhalten setzt wenigstens in einer Hinsicht ein Gefälle oder einen Niveauunterschied in der Leistungsfähigkeit, der sozialen Reife oder der moralischen Qualität der beteiligten Personen voraus".[12]

Eine weitere und im Zusammenhang dieser Arbeit entscheidende Problematik des Langeveldschen Erziehungsverständnisses liegt in der Konzeption seines oben schon genannten "Weltbildes" als Erziehungsziel. Wenn L a n g e v e l d dabei die pädagogische Arbeit bestimmt als Aufgabe, "die dem Kinde hilft, das Leitbild zu finden oder ihm ein Ideal vor Augen stellt, welches es immer besser befähigt, ein menschliches Leben zu führen"[13], so muß ihm hier mit Theodor B a l l a u f f entgegengehalten werden, daß "es in der Gegenwart nicht mehr als Aufgabe der Erziehung angesehen werden (kann), dem jungen Menschen feste Maßstäbe mit auf den Weg zu geben oder ihn auf ein für alle verbindliches Vorbild auszurichten. Das alles würde unsachliche Normierung bedeuten und in Kollektivierung enden. Diese Wege sind uns heute in der Erziehung verwehrt. Die Aufgabe kann nur darin bestehen, den zu Erziehenden die moderne Situation erfahren und einsehen lassen, deren außerordentliche Verbindlichkeit gerade darin liegt, daß der einzelne nicht mehr aus der Sicherheit überlieferter Normen urteilen und handeln kann, sondern unter dem unabwendbaren Anspruch selbständigen Ermessens in Wort, Werk und Tat steht. Erziehung muß also den Zögling ebenso vor der Unterwerfung unter Maßregeln und Anweisungen, die alles vorwegnehmen und gar nicht mehr den Wandel der geschichtlichen Lage berücksichtigen, schützen wie vor der Auslieferung an die Willkür der Selbstsucht. Sie muß der Gefahr eingedenk bleiben, daß eine absolutistische Maßregelung nur zu leicht in die Maßlosigkeit der Willkür umschlägt, wenn jener Absolutheitsanspruch nicht mehr glaubwürdig erscheint".[14]

Mit der ihm eigenen Sprachgewandtheit stellt auch Theodor W. A d o r n o die Gefährlichkeit von Leitbildern heraus und charakterisiert das Akzeptieren vorgegebener Leitbilder als "Haltung, die abstrakt, getrennt, vergegenständlicht Normen sich vorstellt, die gleich jenen Heringen von der Decke herunterhängen, nach denen Hungrige schnappen.

Sie werden so äußerlich, so entfremdet dem eigenen Bewußtsein kontrastiert, werden so wenig von ihm als seine eigene Sache erfahren, wie die übermächtige Dingwelt des gegenwärtigen Zustands, deren Diktat die Menschen einspruchslos und, als wären sie ohnmächtig, sich fügen. Das Wort Werte, das seit Nietzsche für nicht substantielle, von den Menschen abgespaltene Normen in Schwang gekommen ist und das nicht umsonst der Sphäre des Dinghaften par excellence, der des wirtschaftlichen Tauschverhältnisses entlehnt war, benennt besser als jede Kritik, was es mit dem Ruf nach Leitbildern auf sich hat. Schreit man ihnen nach, so sind sie bereits nicht mehr möglich; verkündigt man sie aus dem verzweifelten Wunsch, so werden sie zu blinden und heteronomen Mächten verhext, welche die Ohnmacht nur noch verstärken und insofern mit der totalitären Sinnesart übereinstimmen. In den Normen und Leitbildern, die fix und unverrückbar den Menschen zur Orientierung einer geistigen Produktion, deren innerstes Prinzip doch Freiheit ist, verhelfen sollen, spiegelt sich bloß die Schwäche ihres Ichs gegenüber Verhältnissen, über die sie nichts zu vermögen meinen, und die blinde Macht des nun einmal so Seienden".[15]
Dieses bei Adorno für den künstlerischen Bereich thematisierte Problem ist aber ebenso wichtig für erziehungsphilosophische Überlegungen; besonders da L a n g e v e l d die Aufgabe der Philosophie darin sieht, zusammen mit Religion und Tradition "Menschenbilder" im Sinne solcher Leitbilder zu produzieren[16]: Denn "der Mensch weiß nun einmal nur insofern, wer er ist, als er sich an einem Bilde bestimmt".[17]
Wie sehr Langeveld sich mit diesem Bildfetischismus auch von explizit christlich-pädagogischen Vorstellungen unterscheidet, bekundet Wolfgang K l a f k i s historischer Hinweis: "Es waren in den sechziger Jahren nicht zuletzt evangelische Theologen und evangelische Erziehungstheoretiker, die... jeden Versuch, ein christliches, idealistisches oder wie immer begründetes 'Menschenbild' zum Ziel der Erziehung zu erklären, scharf ablehnten, weil ihrem Glaubensverständnis gemäß die christliche Botschaft nirgends konkrete normative Aussagen über das irdische Leben des Menschen enthalte, sondern allein die allgemeine Aufforderung, daß der

Mensch ständig neu zum vorbehaltlosen Eingehen auf jeweils veränderte geschichtliche Situationen und Aufgaben im mitmenschlichen und öffentlichen Leben bereit sein solle. Gerade diese Grundforderung verbiete es dem Erzieher, junge Menschen auf irgendein fest umrissenes 'Menschenbild' zu verpflichten, ein Bild, das letztlich immer eine idealisierte und damit falsche Vorstellung sei, die der Mensch sich von sich macht".[18]

In scharfer Ablehnung von L a n g e v e l d s Bestimmung der erzieherischen Arbeit soll diese daher in aller Vorläufigkeit als solche gekennzeichnet werden, die auf ein Ziel hin tendiert, das nicht durch einen bestimmten Inhalt, sondern durch eine bestimmte H a l t u n g des Edukanden sich selbst, den Mitmenschen und der Welt gegenüber charakterisiert ist. Dazu sei noch einmal Theodor B a l l a u f f zitiert, der das Selbstverständnis moderner Erziehung darin sieht, "einem jeden die Möglichkeit zu geben, seine Individualität zu erreichen, und zwar nach Maßgabe eines weltumspannenden Ganzen. Dem stehen gerade geheime und ausgesprochene Teleologie und Ideologie entgegen...Teleologische und ideologische Vorwegnahmen entfallen in einer solchen Erziehung. In ihr dürfen keine 'Leitbilder' maßregeln, in ihr können keine Normenkataloge Erziehern und Zöglingen an die Hand gegeben werden. Überlieferung und Herkommen bedeuten ihr zwar Ausgang und Anfang, aber die grundsätzliche Fragwürdigkeit von Voraussetzungen und Vorurteilen muß in ihr erfahrbar werden".[19]

B. Anthropologie als Menschenbildproduktion

Wenn auch der Menschenbildstreit heutzutage irrelevant geworden und mehr oder weniger überwunden ist, so müssen im Zusammenhang dieser Arbeit doch die Grundlagen der von L a n g e v e l d proklamierten Pädagogik so weit wie möglich herausgearbeitet und insoweit kritisiert werden, als sie "Anthropologie" in einen m.E. nicht gerechtfertigten Rahmen, nämlich den der Menschenbildproduktion, einbeziehen.
Langeveld will zwar nach dem Vorwort zu den "Studien zur Anthropologie des Kindes" eine "Wiedergewinnung der Einheit

des pädagogischen Denkens"[20], die Überwindung der Kontroverse zwischen theoretischer und empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft[21]; fraglich ist jedoch, wie das nach dem bisher schon Aufgezeigten möglich sein soll. Er sieht jedenfalls die geforderte Einheit darin, "daß die Tatsachenforschung gewisse anthropologische Voraussetzungen hat und sich in einem anthropologisch bestimmten Rahmen abspielt"[22], und daß bei der Bestimmung von Zielsetzung, die "den Zusammenhang in den p r a k t i s c h e n Wissenschaften"[23] konstituiert, "wir uns dann philosophischen und weltanschaulichen Fragen in letzter Konsequenz nicht entziehen" können.[24]

Damit ist konkret ein Ansatzpunkt für die Auseinandersetzung mit L a n g e v e l d aufgezeigt: Es wird zu untersuchen sein, ob und wie er das zitierte "philosophische und weltanschauliche" Fragen näher differenziert und was er eigentlich unter "anthropologisch" versteht. Der ausführliche Gebrauch dieses Begriffs, der in dem obigen Zitat schon anklingt[25], rührt daher, daß Langeveld ihn überall dort einsetzt, wo es sich nach ihm "um einen Modus des menschlichen Seins überhaupt"[26] handelt. Auch dieses "Sein" tritt dann - ähnlich wie der Begriff "Bild" - wiederum in allen möglichen Zusammenhängen auf, wie z.B. an folgender Stelle: "Weil Mensch-Sein bedeutet teilzuhaben an der Welt...muß der Mensch auch handeln k ö n n e n. ... In der Erziehung wird dieser Seinsmodus des Menschen - den man wohl seine 'Existenz' nennt - verwirklicht....Die Arbeit macht es dem Menschen möglich, die Last seiner Existenz auf sich zu nehmen, einen Teil dieser Last zum mindesten. Denn zum anderen nimmt er die Last auch auf sich in der Uneigennützigkeit, der Treue, der Sorge, der Liebe, der Freundschaft, der Hingabe an die Sache und an den Grund des Seins".[27] Langeveld weiß wohl, daß der Ausdruck "anthropologisch" nicht unbelastet ist, wie er in seinem Aufsatz zur "Anthropologie des Kindes"[28] schreibt. Er beruft sich aber auf die philosophische Tradition[29] dieses Wortes, die nach ihm "immer der Tatsache Rechnung getragen hat, daß sich kein Menschenbild...denken läßt, worin dieser Mensch nicht auf irgendetwas gerichtet wäre, das er mag oder nicht mag, das er anderem gegenüber vorzieht oder zurücksetzt".[30] Ganz explizit wird damit das Werten als Kon-

stituens jeder philosophischen Anthropologie und damit der Philosophie überhaupt angesehen - denn " 'Philosophie' bedeutet (der Pädagogik - d.V.) aber nun in ihrer eigenen Grundbestimmung an erster Stelle und immer mehr: Anthropologie"[31] -; und L a n g e v e l d kommt zu der zusammenfassenden Definition: "So umfaßt das Wort 'Anthropologie' heute nicht mehr nur eine bloße Summe von 'physischer' plus 'philosophischer' Anthropologie, sondern es meint grundsätzlich den ganzen Menschen mit ausdrücklicher Berücksichtigung der konstituierenden Grund-Bestimmung seines Seins in Entwicklung, Erziehung und Selbstbildung, wobei die Wertbezogenheit dieser Prozesse selbstverständlich mit vorausgesetzt ist".[32]

Eine weitere Bestimmung von Anthropologie leitet Langeveld von der Tatsache her, daß "diese den Menschen als solchen betrifft" und somit einen Gegenstand hat, der "der einzige in der ganzen Welt (ist - d.V.), der von sich aus nicht weiß, was er ist, und der einzige, der sich selber zu sagen hat, w a s er ist".[33] So verstanden ist Anthropologie "eine n o r m a t i v e Deutung des Menschen als Aufgabe seiner selbst"[34]; sie erschöpft sich allerdings nicht in dieser Deutung, sondern "die Theorie vom Kennen des Menschen bildet eine Wesenseinheit mit dem Seinsollenden. Die Wissenschaften, die sich mit diesen Fragen beschäftigen, sind auf die Praxis eingestellt, sie sind p r a k t i s c h e A n t h r o p o l o g i e n. Nur v o n i h n e n aus gesehen gibt es auch 'theoretische' Anthropologie als Vorphase oder Zwischenphase des mit sich selbst beschäftigten menschlichen Geistes. Diese theoretische Anthropologie ist aber S t a d i u m, Durchgangszustand des philosophischen Denkens, positive Wissenschaft ist sie nicht".[35]

Die eigenwillige Einengung des Begriffs "praktisch" auf ethische Aspekte[36] und die damit verbundene Vorrangstellung der "praktischen Anthropologie" wird noch einmal an anderer Stelle klar zum Ausdruck gebracht: " Zu sagen, w a s und w i e ein Mensch oder eine Gemeinschaft 'sind', ist sekundär in bezug auf die Frage, was sie sein k ö n n e n und was sie sein s o l l t e n".[37]. Die so erneut ge-

forderte Priorität des "Menschenbildes" vor jeder objektiven Analyse des Faktischen wird hier zwar in Auseinandersetzung mit der Psychologie aufgezeigt, sie muß aber auch in der Frage nach der Rolle der Philosophie im L a n g e v e l d-schen Verständnis interessieren, da es ja nachgerade Aufgabe der Philosophie ist, dieses "Menschenbild" zu produzieren.[38] Weiterhin ergibt sich aus dieser Zuordnung das folgende Postulat für die Erziehungswissenschaft, "daß auch die Arbeit hier mit einer phänomenologischen Analyse der Situation als solcher anfängt, um so die Grundlage empirischer Forschung zu entwerfen".[39] Langeveld versucht also - in der Bestimmung seiner Methode als einer "phänomenologischen" - sich den Anschein eines objektiven und wertneutralen Wissenschaftlers zu geben, indem er schreibt: "Dieses Phänomen (der Erziehung - d.V.) wollen wir vorläufig nur a l s s o l c h e s analysieren. Wir wollen es nicht von einer außerhalb gelegenen Quelle her interpretieren, auch wenn wir die Möglichkeit anerkennen, daß der endgültige Sinn erst verstanden werden kann, wenn wir das Phänomen in eine umfassende Interpretation von philosophischer bzw. weltanschaulicher Art einbeziehen. Wir fangen aber phänomenologisch an. Vorläufig verdeutlichen wir diesen Ausdruck damit, indem wir sagen, daß wir das Phänomen in seiner für jeden zugänglichen Erscheinungsform betrachten. Erst in den letzten Kapiteln bieten wir eine weiterreichende, aber immer noch sehr einfache philosophische Interpretation derselben. Eine phänomenologische Arbeitsmethode erfordert, daß man - auch da, wo man eine andere, tiefere Gewißheit hat - dem Mit-Untersucher in dem Bereiche, über das man mit ihm zu diskutieren wünscht, begegnet und nirgendwo sonst. Wir nehmen also gar nicht 'einen allgemeinen Begriff oder ein Axiom' zum Ausgangspunkt, sondern das Phänomen selbst, so wie man es vorfindet in jener Erfahrung, an der wir alle teilhaben können, wenn wir nur bereit und imstande sind, diese Erfahrung gelten zu lassen, und also nicht schon in dieser Phase der Untersuchung den verfügbaren Einsichten vorgreifen".[40] - Die Betonung der "tieferen Gewißheit" in diesem Zusammenhang und die Aussage, daß diese sogenannte "phänomenologische" Analyse nur die "Grundlage empirischer

Forschung" entwerfe und nicht den eigentlichen Sinn des Phänomens erkennen könne, bestätigt aber den Verdacht, daß Langeveld nicht über seinen weltanschaulichen Schatten springen kann, ja diesen bewußt - als vorgängige und übergreifende "Erfahrung" - akzeptiert. Genau auf diesen Sachverhalt trifft denn auch die Kritik zu, die Brezinka, ohne speziell auf Langeveld einzugehen, richtet "gegen eine 'Pädagogik', die ihre Aussagen der inter-subjektiven Kontrolle entzieht und uns vorspiegelt, es sei logisch möglich, aus Sätzen über das, was ist oder gewesen ist, Forderungen nach dem, was sein soll, abzuleiten".[41] Die in dem obigen Zitat von Langeveld erneut intendierte "umfassende Interpretation von philosophischer bzw. weltanschaulicher Art" nach der genannten Analyse unterstreicht dann wiederum, daß Langeveld die geforderte Einheit des pädagogischen Denkens zu erreichen glaubt, wenn ein durch Tradition, Religion und Philosophie gestaltetes Menschen- und Weltbild[42] in der jeweiligen erzieherischen Situation konkretisiert wird und damit zur Voraussetzung empirischer Forschung und pädagogischen Tuns avanciert![43]

Als fundamentaler Fehler Langevelds erscheint damit m.E. die undialektische Zuordnung von Theorie und Praxis in dem Sinne, daß die Praxis - das sich in der empirischen Forschung und dem pädagogischen Tun realisierende Handeln - erst nach und aufgrund einer ideologisch erstarrten Theorie möglich sein soll. Eine solche Ideologiehaftigkeit im Hinblick auf die Funktion des Menschenbildes wurde oben schon angedeutet, wobei die Gefahr aufgezeigt wurde, die gerade den erzieherischen Vorgang zerstören und wertlos machen kann, wenn er auf allzu einseitigen, absoluten Wertvorstellungen beruht. Hier soll demgegenüber keineswegs eine "wertfreie" und "voraussetzungslose" Wissenschaft postuliert werden; doch auch für den erziehungswissenschaftlichen Bereich dürfte die notwendige Verhältnisbestimmung von Max Horkheimer adäquater ausgedrückt sein als Langevelds Versuche. Horkheimer schreibt in seinem Aufsatz "Ideologie und Handeln"[44]:

"Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist anders, als es sowohl dem Relativismus wie der absoluten Wertlehre gemäß sich darstellt. Die Praxis bedarf dauernd der Orientierung an fortgeschrittener Theorie. Die Theorie, auf die es ankommt, besteht in der möglichst eindringenden und kritischen Analyse der Wirklichkeit, nicht etwa in einem Schema abstrakter Werte, von dem man versichert, daß es konkret und ontologisch begründet sei. Die Darstellung und kritische Analyse der Wirklichkeit, von der die Praxis jeweils begeistet wird, ist vielmehr selbst durch praktische Impulse und Strebungen bestimmt. ... Es gibt weder eine von praktischen Tendenzen freie Vorstellungswelt, noch selbst eine isolierte, von Praxis und Theorie freie Wahrnehmung. Die Metaphysik der Tatsachen hat vor der des absoluten Geistes nichts voraus. ... Es bleibt nichts übrig, als so unbestechlich und unabhängig wie möglich die Erkenntnis vorwärts zu treiben, sowohl nach der sogenannten objektiven wie nach der subjektiven Seite hin, und dann auf Grund der Erkenntnis in allem Ernst zu handeln. Dieses auf Grund der Erkenntnis heißt nicht, daß sie eindeutig ein Handeln vorschreibt. Theorie ist kein Rezept. Das Handeln enthält ein Moment, das in der kontemplativen Gestalt der Theorie nicht ganz aufgeht. Und doch kann zwischen Theorie und Praxis, zwischen Denken und Handeln, eine Art Notwendigkeit bestehen".[45]

Philosophie ist dementsprechend nicht dazu da, ein Welt- und Menschenbild zu konstruieren in der Weise, daß sie sagt, was Mensch und Welt sein können und sollen, um von daher dann zu bestimmen, was sie sind[46]; sie muß im Gegenteil - als anthropologische Philosophie - in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaften aufzeigen, was der Mensch (auch bei aller geschichtlicher Bedingtheit dieser Erkenntnis) i s t, um dann Möglichkeiten aufzuweisen, wie er sein kann und werden soll. Die Aufgabe der Pädagogik wird dann sein - im Sinne der von Horkheimer angesprochenen notwendigen Folgerung des Handelns aus dem Denken - diese jeweils neue Sicht in ihrem Bereich zu aktualisieren und fruchtbar zu machen.

Die Zuordnung von anthropologischer Philosophie und Päd - agogik kann daher n i c h t wie bei L a n g e v e l d als

Nacheinander verstanden werden, etwa nach folgendem Schema: "Wenn wir also sagen, 'das Ziel...der Erziehung hängt letzten Endes ab von den Werten und der Wertordnung, die man im Leben anerkennt, unter die man das Menschenleben gestellt sieht; die Pädagogik kann darüber nicht entscheiden, dies ist vielmehr eine Angelegenheit der philosophischen Anschauung vom Menschen'... so bedeutet das nicht, daß bezüglich dieser Anschauung vom Menschen - vom Standpunkte der Pädagogik aus - völlige Unbestimmtheit bestünde. Ganz im Gegenteil! Sind immerhin...die Grundwahlen getroffen, so gilt die oben umschriebene Zielsetzung, und man hat sich also zugleich auf eine bestimmte Art der Anschauung vom Menschen festgelegt. Insoweit ist das allgemeine Ziel also inhaltlich in hohem Maße bestimmt".[47] Die n o t w e n d i g e Zuordnung ist m.E. nur sinnvoll im aktiven und beweglichen Miteinander, das die Philosophie davon befreit, in einem praxis-fremden Ideenhimmel oder Überbau zu vegetieren, deren sich die Pädagogik nach Belieben bedient, um ihr Bild von der Wirklichkeit nachzuzeichnen und dem ihr anvertrauten Kinde zu "übermitteln"[48]; bei der geforderten dialektischen Zuordnung dürften dann auch verkrampfte Autonomiebestrebungen entfallen, wie sie Langeveld noch für nötig erachtet: "Die Pädagogik bestimmt darum im eigenen Hause, welche Lebenswerte oder vermeintliche Lebenswerte pädagogisch annehmbar sind".[49] "So muß die Pädagogik sich zwar weitgehend gefallen lassen, daß ein a n d e r e r Zweig der Wissenschaft über die Frage nach dem, was menschenwürdig ist, Entscheidendes zu sagen hat, sie entscheidet aber selbst darüber, ob diese Wertbestimmung für sie annehmbar ist".[50]

Nach dem Gesagten richtet sich nun die Kritik an L a n g e v e l d primär gegen die von ihm beschriebene Art der pädagogischen Arbeit, die zu einer simplen Übermittlungstätigkeit von "Bildern" reduziert erscheint und weit davon entfernt ist, Erziehung zur Mündigkeit zu sein, auch wenn sie dies verbal intendiert.[51] Denn Mündigkeit muß sich gerade auszeichnen durch kritische Emanzipation von vorgegebenen Leitbildern, die erst freie Selbstgestaltung ermöglicht. Dies kann jedoch nicht erreicht werden durch eine erzieherische Arbeit, die zwar als eigenes Ziel definiert, "daß die Erziehung danach streben muß, den Zög-

ling fähig zu machen, als sozial-sittlich-persönliches Wesen zu handeln"[52]; die dabei aber von folgenden Voraussetzungen ausgeht: "Und es widerstreitet all dem gewiß nicht, wenn man behauptet, daß die Person im ethischen Sinn nicht bloß Individualität, Gemeinschaft, Sittlichkeit einschließt und daß dieses alles seinen Urgrund in Gott findet".[53] Auf das sittliche Urteil des Einzelnen hin konkretisiert, heißt es dann: "Vielleicht erkennt niemand die Richtigkeit dieses bestimmten Urteils an. Dann vertraut der sittlich selbständige Mensch auf spätere Geschlechter und wird- wenn er gläubig ist - vom ersten Augenblick an wissen, daß er vor Gott steht. 'Hier stehe ich, ich kann nicht anders' ist nicht eine Äußerung individueller Willkür, sondern eines moralischen Zwanges, eine Pflicht, die Anerkennung für sich fordert und dies auch darf, weil sie nichts für sich selbst fordert".[54] Die sittliche Selbstbestimmung als Ziel der Erziehung bedeutet - Langeveld zufolge - demnach nicht eine "Selbst"-Bestimmung im sozialen Rahmen aufgrund von Normen, die nach kritischer Prüfung bejaht worden sind, sondern Annahme und Unterwerfung unter ein abstrakt geltendes Prinzip: "Denn wohl würde der Mensch, auch in der Einsamkeit einer unbewohnten Insel, an die sittliche Ordnung gebunden bleiben und geistig zugrunde gehen, wenn er sich davon losmachte".[55] Im gesellschaftlichen Rahmen wird dann diese Ordnung repräsentiert in Vertretern "der Gestalt vom Menschen", in "Bildträgern", "die in 'ihrer' sozialen Gesellschaft als erwünscht oder zulässig g e l t e n. Fast immer handelt es sich hier um Vertreter der weltlichen Gemeinschaft und der Heilsgemeinschaft, die, jede auf ihre Weise, zu verkündigen haben, was ein Menschenleben sein kann, sein darf oder sein muß. Den Erziehern stehen als erste Berater zur Seite: die Politiker und die Priester. Diese beiden Bildträger können auftreten in der Gestalt des Stammeshäuptlings und Priesters, des Staatsmannes und Philosophen oder in der des Staatsphilosophen und Heilslehrers, als in der von Plato und Sokrates oder einem von beiden. Diese Gestalten aber, der Politiker und der Priester, bleiben die Verkünder vom Lebensbild des Menschen. Wir meinen nicht den Parteipolitiker oder etwas Derartiges, sondern den Mann, der das Bild einer

menschenwürdigen Gesellschaft, innerhalb welcher sich ein menschenwürdiges Leben vollziehen kann, verkündigt. Mit dem Priester meinen wir ebensowenig den Theologen als solchen, sondern einen Menschen, der die Heilsgemeinschaft verkörpert und so dem höchsten Streben des Menschen als ein sich transzendierendes Wesen eine Gestalt gibt".[56]
Dieses ausführliche Zitat wurde hier wiedergegeben, um abschließend das Unbehagen zu begründen, das eine solche Menschenbild-Gläubigkeit hervorruft, die sich den Anschein gibt, "Anthropologie" und damit Philosophie zu sein, "also ein Wissen um den Menschen als einmaliges Wesen, das sich selber[57] interpretiert".[58] Für den Versuch einer ernsthaften Neubestimmung des Verhältnisses von Philosophie und Pädagogik werden damit nur Ressentiments geweckt, die Theodor W. A d o r n o zu sarkastischen Äußerungen über die "metaphysisch-anthropologische Sauce" der Menschenbild-Ideologie veranlassen: "Die Engelszungen, mit welchen (der Jargon -d.V.) das Wort Mensch registriert, bezieht er von der Lehre von der Gottesebenbildlichkeit. Es klingt desto unwiderleglicher und bestechender, je sorgfältiger es gegen seinen theologischen Ursprung sich abdichtet. ... Ward einmal das theologische Urbild gestürzt, so wird die Transzendenz, die in den großen Religionen vom Abbild durch mächtige Tabus geschieden war - 'Du sollst Dir kein Bild machen' -, aufs Abbild verschoben; es wird als wundervoll ausgegeben, weil kein Wunder mehr ist. Daran hat alle Konkretion der Eigentlichkeit ihr Mysterium; die des Seienden als seiner eigenen imago. Während nichts mehr ist, wovor der wundervolle Mensch sich zu neigen hat, der wundervoll sei, weil er nichts als Mensch ist, gebärdet doch der Jargon sich so, wie einmal der Mensch vor der Gottheit sich verhalten sollte".[59]

3. Werner L o c h

A. Die ideologische Gefährdung der Pädagogik

Die ideologische Gefährdung, die oben als ausgeprägte Abhängigkeit vom religiösen Denken interpretiert wurde, untersucht Werner L o c h als allgemeines Phänomen der Päd - agogik.[1] Interessanterweise sieht er dabei L a n g e v e l d frei von jedem Verdacht ideologischer Prägung und Befangenheit[2] und versteht dessen Arbeit als ersten "anthropologischen Beitrag der Pädagogik selbst"[3] in dem Sinne, daß "sich das pädagogische Denken aus der Befangenheit durch umgreifende Konzeptionen"[4] herausgewunden und zu einer Eigenständigkeit geführt hat, " die sich darin manifestiert, daß sie nicht Anwendung eines vorgefaßten Denkschemas ('Menschenbild'), sondern Forschung an der Wirklichkeit des Menschen ist".[5] Eine Erklärung für diese wohlwollende Interpretation könnte die folgende Aussage Ernst T o - p i t s c h s abgeben: " Weit direkter berührt das Schicksal der Ideologen die hauptberuflichen Produzenten und Verteiler dieser Gedankengebilde, und von deren Seite werden die intensivsten Bemühungen unternommen, den Marktwert ihrer Artikel zu stützen. So stellt man mitunter im Westen die sowjetische Staatsscholastik, die längst erstarrt und nach manchen Anzeichen bereits im Absterben begriffen ist, als verführerische und dynamische Macht hin und folgert daraus, daß man ihr eine eigene 'abendländische'Weltanschauung entgegensetzen müsse, wenn man ihr nicht erliegen wolle. Daß die 'Überwindung des dialektischen Materialismus' nicht mit Hilfe restaurierter vormarxistischer Ideologien vom Westen her geleistet werden kann, sondern nur auf Grund der sich in Ost und West gleichermaßen vollziehenden Entwicklung einer modernen postmarxistischen Wissenschaft möglich ist, wird geflissentlich übersehen".[6]
Wie zu dieser Analyse passend zeigt L o c h zwar die Menschenbild-Ideologie politisch mächtiger Weltanschauungen mit Hinweis auf Untersuchungen über nationalsozialistische und kommunistische Pädagogik auf[7] und erwähnt auch die

"ideologische Voreingenommenheit, die sich im Zusammenhang ü b e r t r i e b e n e r[8] konfessioneller und philosophischer Bindungen herausgebildet"[9] hat, ohne diese jedoch näher zu konkretisieren. Aufgabe einer solchen Untersuchung sollte es aber sein, auch die "heimlichen", politisch weniger manifesten Ideologien zu überprüfen, etwa im Sinne der von Heinz Robert S c h l e t t e geforderten "philosophischen Motivkritik", nach der Philosophie " 'Entscheidungshilfen' anbieten, Alternativen klären, verdeckte Entscheidungen aufdecken, philosophische Sicherheiten entlarven, begründete von unbegründeten Auflösungen unterscheiden"[10] kann, um so gegenüber der "Ideologie" als "Begriff für jede die Aporie auflösende Position"[11] zu einer "Kriteriologie" zu werden. Denn wenn nach L o c h jede Pädagogik ideologisch arbeitet, die "ihre Aufgabe darin sieht, ihre Begriffe nicht primär aus erfahrenen Realitäten, sondern aus vorausgesetzten Idealen, Bildern und Modellen des Menschseins zu gewinnen"[12], so trifft das zwangsläufig auch auf eine vom christlichen Menschenbild geprägte Pädagogik zu und es gilt, dies herauszukristallisieren. "Der zu erziehende Mensch wird zum Material einer zu verwirklichenden Bildvorstellung"[13] nicht nur durch diejenige Erziehung degradiert, die den Menschen "nach einem in der Zukunft vorausgesetzten Menschentyp"[14] formt, sondern ebenfalls durch eine Erziehung, die die unkritische Vermittlung eines durch Tradition und Religion genormten Menschenbildes intendiert.
Eine für die vorliegende Untersuchung wesentliche Perspektive eröffnet Loch andererseits durch seine Feststellung, daß auch die "Praxis" der Erziehung der Gefahr ideologischer Erstarrung ausgesetzt ist[15]; dann nämlich, wenn sie ihre "Erfahrungen" hypostasiert und sich jeder kritischen Neubesinnung widersetzt, so daß ein "erstarrtes Denkschema in unablässiger Selbstwiederholung... das pädagogische Handeln und seine Rechtfertigung beherrscht".[16] Eine Möglichkeit, dieses Dilemma einer sich selbst verabsolutierenden Praxis resp. Theorie aufzulösen unter Bezugnahme auf die elfte Feuerbach-These von M a r x , wie wir es vorschlagen möchten, versperrt sich L o c h aber selbst, indem er diese Aussage Marxens:" Die Philosophen haben die Welt nur ver-

schieden i n t e r p r e t i e r t, es kömmt darauf an, sie zu v e r ä n d e r n"[17], nicht als Fortführung des Denkens durch das Handeln und vice versa auslegt, sondern als "Unterwerfung des Denkens unter das Handeln".[18] Eine dialektische Interpretation dieser These versteht jedoch das Marxsche "nur verschieden interpretiert" gerade nicht als Ausschaltung oder Unterwerfung des Denkens, sondern fordert das Denken als notwendige Voraussetzung qualifizierten Handelns, etwa so wie Paulo F r e i r e einprägsam formuliert, "daß Denken nur Sinn hat, sofern es durch das Handeln an der Welt entsteht".[19] M a r x moniert also m.E. nur die Einseitigkeit des Nur-Interpretierens, die der "Verwirklichung der Philosophie" entgegensteht, was auch Ernst B l o c h klar zum Ausdruck bringt: "Das schlechthin Neue in der marxistischen Philosophie besteht in der radikalen Veränderung ihrer Grundlage, in ihrem proletarisch-revolutionären Auftrag; aber das schlechthin Neue besteht nicht darin, daß die einzige zur konkreten Weltveränderung fähige und bestimmte Philosophie keine - Philosophie mehr wäre".[20] "Philosophische Veränderung ist eine mit unaufhörlicher Kenntnis des Zusammenhangs; denn wenn Philosophie auch keine eigene Wissenschaft über den anderen Wissenschaften[21] darstellt, so ist sie doch das eigene Wissen und Gewissen des Totum in allen Wissenschaften. Sie ist das fortschreitende Bewußtsein des fortschreitenden Totum, da dieses Totum selber nicht als Faktum steht, sondern einzig im riesigen Zusammenhang des Werdens mit dem noch Ungewordenen umgeht. Philosophische Veränderung ist derart eine nach Maßgabe der analysierten Lage, der dialektischen Tendenz, der objektiven Gesetze, der realen Möglichkeit".[22]

L o c h vertritt demgegenüber eine Auffassung von "marxistischer" Philosophie, die diese als starren Aussageblock versteht, der irrelevant für pädagogisches Tun sein muß, weil er die philosophischen und anthropologischen Fragen pauschal durch "abschließende Grundformeln"[23] fixiert.

B. Die anthropologische Dimension der Pädagogik

Der Gefahr ideologischer Voreingenommenheit glaubt L o c h nun selbst in seiner Sicht der "anthropologischen Dimension der Pädagogik" dadurch zu entrinnen, daß er das in der "philosophischen Anthropologie" von P l e s s n e r im Anschluß an D i l t h e y formulierte "Prinzip der Unergründlichkeit oder der offenen Frage"[24] zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht. Damit übernimmt L o c h die drei Voraussetzungen der von ihm referierten "Philosophischen Anthropologie"[25] auch für seine pädagogische Anthropologie, nämlich: "daß erstens das Wesen des Menschen nicht von einer anderen, außermenschlichen Gegebenheit her, sondern nur aus den Erscheinungen und Wirkungen des menschlichen Lebens selbst verstanden werden könne[26]; daß zweitens dieses Wesen des Menschen nie endgültig feststellbar und damit unendlich bestimmbar sei; daß drittens keine einzelne menschliche Erscheinungsform, kein einzelner menschlicher Wesenszug zum beherrschenden oder ausschließlichen Bestimmungsmerkmal verabsolutiert werden dürfe, sondern daß (wiewohl in jedem einzelnen der Mensch in einer bestimmten Weise zum Vorschein komme) diese verschiedenen Erscheinungsformen und Wesenszüge einander und damit auch die Wesensbestimmung des Menschlichen im ganzen fortlaufend ergänzen und relativieren müssen".[27]
Das Prinzip der "offenen Frage" resultiert nach L o c h aus der zweiten dieser drei Voraussetzungen und ermöglicht der anthropologischen Forschung "die Geschichte als Erkenntnisquelle: nicht nur als die Vergangenheit des Menschen, sondern auch als seine Gegenwart und seine Zukunft (als den für neue Möglichkeiten des Menschseins - und damit der Menschenerkenntnis -prinzipiell offenen Horizont)".[28] Damit ist nach Loch die "philosophische Anthropologie" an eine "kopernikanische Wende" gelangt, die darin besteht, "daß sie nicht mehr fragt: Wie muß dieses menschliche Teilphänomen dem f e s t s t e h e n d e n Wesen des Menschen gemäß verstanden werden?, sondern daß sie umgekehrt fragt: Wie muß das n i c h t f e s t s t e h e n d e Wesen des Menschen diesem Teilphänomen gemäß verstanden werden?"[29]

Dementsprechend bestimmt L o c h den "Hauptsatz der Logik, die der Philosophischen Anthropologie zugrunde liegt"[30]: "daß nicht das Allgemeine zum Begriff des Einzelnen, sondern umgekehrt das Einzelne zum Begriff des Allgemeinen dient".[31] Jegliche Gefahr eines geschlossenen philosophischen Systems ist so nach Loch gebannt; die "einzelwissenschaftliche Forschung (wird -d.V.) zu einer Bedingung des philosophischen Denkens"[32], indem die "vorsichtige und kritische anthropologische Deutung" der empirischen Befunde zur bestimmten "Phase der philosophischen Untersuchung selbst"[33] wird. Die Philosophie ist damit an das "Ende der 'Spekulation' als ihrer Hauptmethode"[34] gekommen und kann zur "Forschung" werden. Die "phänomenologische Reduktion" H u s s e r l s[35] hat sich erweitert zu einer "empirischen Reduktion"[36], indem sich die Philosophie, "die Grenzen jeglicher Bewußtseinsphilosophie zur Realität hin durchbrechend, im Durchgang durch die betreffenden empirischen Forschungsbefunde der die einzelwissenschaftlichen Methoden und Begriffe bestimmenden L o g i k d e r r e a l e n S a c h v e r h a l t e selber"[37] ausliefert. "Durch dieses Eingehen auf die empirischen Befunde des menschlichen Lebens, wie sie die Einzelwissenschaften festgestellt haben, gewinnt die Philosophie in der Gestalt der Philosophischen Anthropologie erstens eine ganz neue 'praktische' Bedeutung als kritisch klärende Instanz für das Selbstverständnis des modernen Menschen in seiner verwickelten Zeitlage, zweitens aber gewinnt sie in einer ungeahnten Weise das Interesse der Einzelwissenschaften vom Menschen an der Philosophie zurück".[38]

Die anthropologische Bedeutung einzelwissenschaftlicher Forschungsergebnisse beleuchtet L o c h anschließend an Arbeiten aus der Biologie, der Medizin, der Psychologie, der Soziologie, der Ethnologie und der Theologie und stellt in diesen Wissenschaften eine "erstaunliche a n t h r o p o l o g i s c h e P r o d u k t i v i t ä t"[39] fest, nicht nur als "Fruchtbarkeit in der Erschließung des menschlichen Wesens", sondern als "die diese Fruchtbarkeit überhaupt erst ermöglichende Ausweitung ihrer Horizonte in die anthropologische Dimension hinein, die sie zur anthropologischen Deutung ihrer positiven Forschungsbefunde instandsetzt:

zu deren 'Weiterführung' in ihre allgemein menschliche Bedeutung".[40] Dieses neue Verstehen des Menschen aus den einzelwissenschaftlichen Forschungsergebnissen heraus ist nach L o c h jedoch "nur mit philosophischen Mitteln möglich"[41] und zwingt die Einzelwissenschaftler "zum Philosophieren"[42], das heißt dazu, sich " ihre philosophischen Grundlagen selber neu zu erstellen".[43] Dabei spielt der "Umgang mit den Menschen" als wissenschaftliche Forschungsmethode die entscheidende Rolle und wird nach Loch "zu nichts weniger als einer philosophisch relevanten Methode zur Bestimmung des menschlichen Wesens. Und er tritt dabei in einen gewissen Gegensatz zur Spekulation als der herkömmlichen Methode des philosophischen Denkens".[44]

Schon im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Heinrich R o t h wurde die Interpretation von Philosophie als Spekulation abgewiesen, die daraus resultiert, daß spezielle Philosophien (wie hier bei Loch "die Existenzphilosophie" bzw. "der Idealismus") mit d e r Philosophie gleichgesetzt und verabsolutiert werden, ohne daß man nach dem Zeitindex gewisser Aussagen und Begriffe fragt. So ist denn m.E. das von L o c h als Novum gepriesene "Prinzip der offenen Frage" durchaus nicht erst ein Resultat der "philosophischen Anthropologie" des zwanzigsten Jahrhunderts. Inhaltlich liegt (zumindest) bei M a r x[45] - in seiner Unterscheidung von Existenz und Wesen des Menschen - eine Sicht vom Menschen vor, die aus dem von L o c h zur Forschungsmethode erhobenen "Umgang mit dem Menschen" resultiert, nämlich aus dem Anblick und der Deutung der realen Not der entfremdeten Existenz. Aus der Schilderung dieser Entfremdung bestimmen sich - in einer dialektischen Umkehrung - die Wesenszüge des Menschen, die auch bei Marx n i c h t feststehen, sondern sich jeweils entsprechend der Veränderung der Verhältnisse realisieren. Das "Prinzip der offenen Frage" ist dabei rein durchgeführt: Das Phänomen der Entfremdung - das allerdings bei M a r x kein "Teilphänomen" ist, sondern die Existenz des Menschen in all ihren Erscheinungsformen durchdringt[46] - initiiert die Bestimmung des menschlichen Wesens, die gleichzeitig eine Veränderung des Phänomens intendiert. Denn Marx fragt eben nicht: Wie muß die Entfremdung den fest-

stehenden Wesen des Menschen gemäß verstanden werden? - sondern er fragt radikaler (auch als die von L o c h genannten "regionalen" Anthropologien): Wie kann sich das Wesen des Menschen, als Aufhebung der Entfremdung, r e a l i s i e r e n ?

Diese Frage ist nach meinem Verständnis "philosophisch", eben weil sie nicht"Spekulation"ist, sondern aus der Interpretation der erfahrenen Realität Handlungshinweise sucht und damit "praktisch" wird. Ob die mit diesem Ansatz gekennzeichnete Funktion der Philosophie (auch) für die Pädagogik dann die einer Grundwissenschaft oder die einer Hilfswissenschaft ist, scheint mir - im Gegensatz zu L o c h[47] - von sekundärer Bedeutung zu sein. Die Relevanz von Philosophie erweist sich deutlich genug, wenn die Päd - agogik als Handlungswissenschaft bei der Deutung der gegebenen Verhältnisse auf die Philosophie (wie analog auf die "empirischen" Wissenschaften) Bezug nimmt und bereit ist, deren handlungsbezogene Theorie als Kriterium der eigenen Praxis zu akzeptieren.

Die damit versuchte Auseinandersetzung mit L o c h muß sich nun weiterhin mit der Frage beschäftigen, ob eine "anthropologische" Pädagogik ihre philosophischen Grundfragen selbst "philosophierend" lösen soll, oder ob sie nicht vielmehr nur dann ihre eigenen Aufgaben erfüllt, wenn sie diese Probleme durch Philosophen klären läßt, um somit ihre Eigenständigkeit nicht - paradoxerweise - durch Übernahme philosophischer Spezifika zu verhindern.[48] In diesem Zusammenhang wirft Loch z.B. Hermann N o h l vor, es gehe ihm nicht so sehr "um den eigentümlichen Beitrag der Pädagogik für die Anthropologie"[49], sondern "um die anthropologisch bedeutsamen Beiträge der verschiedenen Einzelwissenschaften vom Menschen für die Pädagogik"[50], wodurch "die eigentlich p ä d a g o g i s c h e Menschenkunde, die sich nur in der pädagogischen Einstellung und nirgendwo sonst erschließt, vernachlässigt oder gar" vergessen werde.[51]

Demzufolge lassen sich nach L o c h Konzeptionen "päd - agogischer Anthropologie" nach zwei Grundsätzen hin unterscheiden, " zum einen die Auffassung, die die Funktion einer Pädagogischen Anthropologie darin sieht, die für die Päd - agogik bedeutsamen Befunde anderer Wissenschaften

über den Menschen zusammenzufassen und für Theorie und Praxis nutzbar zu machen; zum anderen die Auffassung, die die p ä d a g o g i s c h e n Befunde über die Erziehungsbedingtheit des Menschen als anthropologisch bedeutsam und damit als Beiträge der Pädagogik selbst zur Anthropologie versteht".[52] Nur der zweite Ansatz vertritt nach L o c h echte pädagogische Anthropologie, weil er "die anthropologische Dimension der Pädagogik selbst"[53] wahrgenommen hat; ja er ist sogar allein echte Anthropologie "im modernen, durch die Auffassung vom Menschen als offene Frage bestimmten Sinne"[54], weil in ihm die einzelwissenschaftlichen Befunde über den Menschen "jenem Prinzip der offenen Frage unterworfen und p h i l o s o p h i s c h daraufhin befragt werden, was sie über das Wesen des Menschen aussagen".[55] Damit werden - wie vorhin schon die Einzelwissenschaftler - nun auch die Pädagogen zum "Philosophieren" über den Menschen aufgerufen; eine Auffassung, dergegenüber Theodor W. A d o r n o z.B. die Aufgabe der Pädagogik nicht darin sieht, "mit Tiefsinn aus zweiter Hand übers Sein des Menschen zu schwafeln".[56] L o c h glaubt jedoch, "die Verselbständigung der Pädagogik zu einer autonomen Wissenschaft"[57] dann erreicht zu haben, wenn sie sich aus den Fesseln der Philosophie und ihrer Menschenbilder löst, um selber zu "philosophieren" und wohl auch selber "Menschenbilder" zu produzieren, denn ein solches "pädagogisches Menschenbild" wird von Loch ausdrücklich gefordert.[58] Als Frage bleibt dann nur, ob solche philosophierende Pädagogen vor dem Dilettantismus gefeit sind, den Loch ja vielen philosophierenden Einzelwissenschaftlern ankreidet.[59] M.E. ist Lochs eigenes Übersehen der expliziten Menschenbild-Gläubigkeit bei L a n g e v e l d ein klares Zeichen ungenügenden philosophischen Erkennens und zeigt, daß ein vernünftiges Verhältnis von Philosophie und Pädagogik nicht dadurch zu erreichen ist, daß man die Pädagogik "philosophisch" werden und die Pädagogen "philosophieren" läßt. Der für die Pädagogik schon "historische" Autonomiestreit[60] soll nun heute nicht für die Philosophie neu aufgenommen werden, aber zu fordern bleibt doch: "In den Erziehungswissenschaften, im Bereich der Didaktiken wie in der Erklärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist ohne Wissenschaftstheorie und

praktische Philosophie nicht auszukommen. Das methodische Instrumentarium zur Reflexion der hier anstehenden Fragen ist das der Philosophie. In der interdisziplinären Kooperation der Wissenschaften ist die integrative Funktion der Philosophie unentbehrlich".[61]

Der Pädagogik geht nichts von ihrer Eigenständigkeit verloren, wenn sie die von Philosophie u n d Einzelwissenschaften erarbeiteten Erkenntnisse im erziehungswissenschaftlichen Rahmen relevant macht und anwendet. Das bedeutet natürlich nicht, insofern dies noch einmal wiederholt werden muß, daß die Pädagogik "Menschenbilder" irgendeiner Herkunft übernehmen soll; sie soll nur offen sein für die je neu vorgelegten Situationsanalysen, die - etwas schematisch ausgedrückt - Mensch und Welt umspannen. Dies wäre dann auch ein Beitrag zur "Entideologisierung" in der Pädagogik, die H e i t k ä m p e r im Anschluß an Leszek K o l a k o w s k i so definiert: "Das bedeutet konkret die kritische, permanent reflexive Haltung des wissenschaftlich gebildeten Menschen einzunehmen, der jede Doktrin mit distanzierter Offenheit betrachtet".[62]

Demnach ist hier dem von L o c h an erster Stelle genannten Ansatz einer pädagogischen Anthropologie der Vorrang zu geben, weil Pädagogik gerade dann anthropologisch bedeutsam u n d autonom ist, wenn sie Erkenntnisse aus Einzelwissenschaften und aus Philosophien ihrem Handeln zugrunde legt, ohne mimosenhaft zu befürchten, sich damit irgendeiner dieser Disziplinen in den "Schoß" zu legen. Die Beziehung ist ja nie einseitig, weil sich aus der Praxis der Erziehungswirklichkeit umgekehrt wieder Anregungen für Philosophie und "empirische" Wissenschaften ergeben im Sinne der oben[63] dargelegten Wechselwirkung zwischen "prattein" und denken. Für ein solches Verhältnis genügt es aber nicht - wie Loch noch glaubt - das Geschäft der Philosophie von philosophierenden Pädagogen betreiben zu lassen. Der Trend zur Ablehnung j e d e r philosophisch oder auch theoretisch begründeten Erziehungswissenschaft ist zu stark, als daß man ihm mit solchem Freizeit-Philosophieren begegnen könne.[64]

Eine weitere Gefahr ergibt sich noch aus der Thematik dessen, was dann bei Loch "philosophierend" dargelegt wird als Möglichkeit, wie Erziehungsphänomene auf ihre pädagogisch-anthropologische Dimension hin befragt werden. Loch beruft

sich dabei im wesentlichen auf Arbeiten B o l l n o w s[65] und stellt die "anthropologische Forschungsaufgabe einer 'Situationsanalyse'[66] der menschlichen Stimmungen, Gefühle und Haltungen (heraus - d.V.), bei der es darum geht, den Menschen in den typischen Grundsituationen seines Lebens (Spiel, Arbeit, Feier, Kampf, Entscheidung, aber auch Erziehung) auf die jeweils eigentümlichen Stimmungs-,Gefühls- und Haltungskomplexe, die in jeder dieser Situationen charakteristisch verschieden sind, hin zu untersuchen".[67] Die dabei genannten "typischen Grundsituationen" des menschlichen Lebens werden als "umfassende Betrachtung" des Menschen bezeichnet, obwohl sie sich in ihrer Tendenz auf individuelle Verhaltensmuster beschränken und eine soziale Dimension höchstens im Ich-Du-Verhältnis zwischen Erzieher und Edukand thematisieren.[68] Es muß aber gefragt werden, ob in einer anthropologisch fundierten Erziehungswissenschaft nicht auch die gesellschaftskritisch-politischen Aspekte wichtig sind, ja besonders hervorgehoben werden müssen, wenn man "zu mündigen Menschen" erziehen will.[69] Es ist sicher wesentlich, die "verschiedenen Modalitäten" der Erziehung in den verschiedenen Stadien des individuellen Lebens (Kindheit, Erwachsensein, Alter[70]) zu kennzeichnen; auch scheinen Untersuchungen über die anthropologische Funktion des Wanderns[71], des Gesprächs[72], des Schreckens[73] oder der Gefühle und Stimmungen im allgemeinen[74] nicht unnütz. Doch die programmatische Darstellung einer päd - agogischen Anthropologie müßte sich viel entschiedener, als es bei L o c h geschehen ist[75], mit ihren p o l i t i - s c h e n Grundlagen auseinandersetzen, um nicht den Vorwurf zu provozieren, pädagogische Anthropologie sei identisch mit einer gesellschaftlich irrelevanten, inaktuellen Individualitätspädagogik. Einen solchen Vorwurf zu widerlegen ist allerdings schwierig, wenn z.B. Josef D e r - b o l a v eindeutig feststellt: "...pädagogische Anthropologie ist also, zu Ende gedacht und auf ihren Begriff gebracht, die A n t h r o p o l o g i e d e s I n d i - v i d u u m s i m A s p e k t s e i n e r S e l b s t - v e r w i r k l i c h u n g".[76]

4. Otto Friedrich B o l l n o w

A. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik

Auch bei Bollnow, dem "philosophisch gestimmten Pädagogen"[1], spielt der Begriff des Menschenbildes eine entscheidende Rolle, wenn er "die Herausarbeitung dieser in der Geschichte wechselnden Menschenbilder (als -d.V.) eines der wichtigsten Geschäfte der Geistesgeschichte"[2] bezeichnet und den "Wandel im Bild vom Menschen - vom Menschen, wie er ist, und vom Menschen, wie er sein soll -"[3] im Mittelpunkt der päd - agogischen Betrachtung sieht. "Jedes pädagogische System ist getragen von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen. Diese bildet die einheitliche Mitte, aus der alle Einzelzüge hervorgegangen sind und in der sie untereinander zusammenhängen. ...Das Einzelne erscheint als bedingt durch eine allgemeine Auffassung vom Menschen und darum auch nicht mehr als zufällig und beliebig vertauschbar, sondern als notwendiges Glied eines größeren Ganzen".[4] Diese problematische Subsumierung des Einzelnen unter das Ganze sucht Bollnow dadurch abzuschwächen, daß er da, "wo die Verhältnisse...noch natürlich sind,...das Bild vom Menschen erst in und mit der Pädagogik entwickelt"[5]glaubt, weil es "den betreffenden Pädagogen gar nicht ausdrücklich bewußt zu sein braucht".[6] Dem Philosophen hingegen, der "sich nachträglich pädagogischen Fragen zuwendet"[7], meint Bollnow, die Übernahme eines fertigen Menschenbildes attestieren zu müssen. Er geht dabei von der sich seit den zwanziger Jahren herausbildenden "philosophischen Anthropologie" aus, in der nach ihm "die systematische Frage nach dem Wesen des Menschen ausgebildet worden war"[8] im Sinne einer "Gesamtbetrachtung des Menschen".[9] Diese "grundsätzlich neue Weise des Philosophierens" sieht Bollnow darin gegeben, "daß der Mensch nicht nur einen Gegenstandsbereich neben anderen bezeichnet, sondern selber als Subjekt und als der transzendentale Ursprung seiner Welt in die philosophische Anthropologie eingeht"[10], die so als "Vollendung des ursprünglichen lebensphilosophischen Ansatzes" zur philosophischen Zentraldisziplin werden konnte und an Stelle der bisherigen Erkenntnistheorie nun "die ganze Philosophie durchdringt und begründet".[11] Diese Umgestaltung kulminiert

dann in der von Klaus G i e l[12] gebrauchten Definition von "Philosophie als Anthropologie"[13], die die Philosophie auf die Ergebnisse der Einzelwissenschaften verpflichtet. Als allgemeinstes methodisches Prinzip dieser philosophischen Anthropologie bestimmt B o l l n o w "die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene"[14] in der schon bei L o c h[15] referierten Fassung: "Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?"[16] Dabei legt B o l l n o w Wert darauf zu betonen, daß bei dieser Fragestellung nicht irgendein bestimmtes Bild vom Menschen vorliegt, in dessen "Rahmen dann das neu zu begreifende Einzelphänomen" einzuordnen sei[17]; sondern ein beliebiges Einzelphänomen, das zunächst als Tatsache aufgenommen und "in irgendeiner Hinsicht wichtig geworden ist", wird "in eine unmittelbare Beziehung zum Wesen des Menschen im ganzen" gebracht "und von diesem her tiefer (d.h. anthropologisch) zu verstehen" gesucht.[18] Man muß hier - so glaube ich - schon auf folgende Unstimmigkeit hinweisen: Der auf dieser einen Seite[19] zweimal auftauchende Begriff " Wesen des Menschen" erscheint in der oben gestellten Frage: "Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein..." inhaltlich völlig unbestimmt; er soll ja erst aus den Einzelphänomenen gewonnen werden. In der Interpretation dieser Fragestellung wird dann jedoch eine inhaltliche Bestimmtheit offensichtlich vorausgesetzt, wenn Bollnow verlangt, diese Einzelphänomene "in eine unmittelbare Beziehung zum Wesen des Menschen im ganzen" zu bringen und von diesem her (nicht also die Einzelphänomene aus sich selbst) zu verstehen. Damit gelingt es Bollnow m.E. nicht, sich von dem freizumachen, was er u.a. H e i d e g g e r vorwirft, nämlich: die philosophische Anthropologie gehe von einem vorgegebenen Bild vom Menschen aus. Was B o l l n o w selbst als verhängnisvoll bezeichnet: "Schon die Orientierung an einem solchen Gesamtbild (auch nur in der Form einer regulativen Idee)...; denn damit wäre die Offenheit ihrer Fragestellung schon wieder preisgegeben"[20] - dem kommt er gefährlich nahe. Denn wieso kann Bollnow ein Einzelphänomen zum Wesen des Menschen in

ganzen in Beziehung setzen, wenn dieses nicht in etwa (eben in Form einer regulativen Idee[21]) vorgegeben ist? Und woher nimmt er das Kriterium, nach dem dieses selbe Einzelphänomen ja auch noch als sinnvoll und notwendig für jenes Ganze begriffen werden muß?

B o l l n o w hat Recht, wenn er von einer philosophischen Anthropologie fordert, "jeder Versuchung zu einer endgültigen Wesensbestimmung mannhaft zu widerstehen"[22]; aber es wird zu untersuchen sein, ob seine "phänomenologische Methode"[23] wirklich keine vorgefaßten Wesensbestimmungen des Menschen impliziert, wie sich u.a. vielleicht schon in der Auswahl der von Bollnow interpretierten Einzelphänomene zeigen könnte. Weiter wird zu fragen sein, ob die Aussage H e i d e g g e r s : "Alle Anthropologie, auch die philosophische, hat den Menschen schon als Menschen gesetzt"[24] nicht Bedingung einer jeden Frage nach dem Menschen ist, was B o l l n o w ja auch selber mit den beiden Zitaten von G i e l andeutet: "Eine...voraussetzungslose Befragung der Erscheinungen des Menschlichen ist aber nur möglich unter der Bedingung, daß alles Menschliche in einem gewissen Sinne schon immer verstanden ist und nicht erst durch eine Theorie verständlich gemacht werden muß". "Es ist also ein elementares Verstehen alles Menschlichen, was die philosophische Anthropologie schon immer voraussetzt. Wo dieses elementare Verstehen fehlt, kann Menschliches grundsätzlich nicht in den Blick kommen".[25] Eine solche Voraussetzung ist durch die Struktur des Verstehens bedingt und aufgrund seiner Geschichtlichkeit variierend; aber gerade diese Geschichtlichkeit kann die je neu geforderte kritische Distanz - auch bei den genannten Voraussetzungen - zu vorgefaßten Meinungen erzeugen und bewahrt dadurch davor, irgendwelchen e n d g ü l t i g e n Wesensbestimmungen zuzuneigen. "Endgültig" muß aber in bezug auf Zukunft wie auf Vergangenheit verstanden werden, was bei B o l l n o w nicht immer klar zum Ausdruck kommt, wenn er z.B. schreibt: "Der neue Anfang bedeutet jetzt nicht mehr das Übernehmen einer neuen Aufgabe, in der Linie des fortschreitenden Gangs, sondern das Zurückgehen in der Zeit, um das früher Begonnene noch einmal aufzunehmen".[26] Solches Z u r ü c k-

gehen widerspricht m.E. der Auffassung von der Geschichtlichkeit menschlichen Lebens und weckt Assoziationen an ein Geschichtskreislauf-Denken.
Nach dem Gesagten setzt also m.E. jede philosophische Interpretation der existierenden Wirklichkeit eine gewisse Vorstellung vom Wesen des Menschen a l s Menschen voraus - eine in dieser Form völlig allgemeine und wohl auch allgemein gültige Aussage. Fraglich ist nur, ob die jeweilige Vorstellung inhaltlich der ihr zugrunde liegenden Wirklichkeit e n t spricht in bezug auf das, was i s t, und darüber hinaus die existierenden Menschen a n spricht in bezug auf das, was sie werden können. Eine adäquate Interpretation vermag jedoch noch-nicht existente Möglichkeiten aufzuzeigen, ohne diese an einem absoluten Normenkatalog zu messen und von diesem her dann als sinnvoll oder notwendig zu bestimmen. Indem B o l l n o w aber einen solchen Normenkatalog offensichtlich voraussetzt, bietet er nur terminologisch eine Alternative zu einem vorgegebenen "Menschenbild".
Um diese Kritik an Bollnow zu verdeutlichen, soll hier der Unterschied zwischen abzulehnenden "Menschenbildern" und den meiner Meinung nach notwendigen Vorstellungen oder Antizipationen vom "Wesen" des Menschen einmal so gefaßt werden: Menschenbilder sind aus der Tradition übernommene starre Leitbilder, nach denen sich der existierende Mensch richten soll und deren Forderungen im Sinne einer gesetzten inhaltlichen Norm er erfüllen muß.
Antizipationen vom Wesen des Menschen sind dagegen in der Geschichte sich entwickelnde bzw. vom Menschen selbst entwickelte und damit sich ändernde, auf Zukunft hin geöffnete Aspekte menschlicher Möglichkeiten, die sich dem existierenden Menschen, vor allem dem Erzieher anbieten. An einer anderen Stelle habe ich dies so formuliert, daß "jeder Wille zur Veränderung der Realität (abgesehen von sinnloser Destruktion) einer Theorie bedarf, woraufhin man diese Realität verändern will. Darüber hinaus dürfte auch jede Theorie im Moment ihrer Formulierung die Wirklichkeit schon ein wenig anders gestalten, zumindest aber andere Möglichkeiten zur Gestaltung aufweisen und h i e r i n ihren Sinn haben".[27]

Der Unterschied zwischen beiden Begriffen liegt also letztlich in der intendierten Richtung[28], wie auch aus der Bollnowschen Diskussion des "Zurück zur Natur" hervorgeht. Er schreibt in diesem Zusammenhang: "Es gilt vielmehr die erst in der Existenzphilosophie scharf herausgearbeitete Erkenntnis, daß sich die Menschen 'schon immer' im Zustand der Verderbnis befunden haben und daß insofern die 'Rückkehr zum Ursprung' nicht im Sinn eines zeitlich zu verstehenden Rückgangs auf einen Zustand aufzufassen sei, sondern in einer andern, noch näher zu bestimmenden Weise, die wir vorläufig als die Rückkehr zu einem außerzeitlich zu verstehenden Wesensursprung umschreiben. Das heißt dann: Die Rückkehr zum Ursprung bedeutet überhaupt nicht die Wiederherstellung eines einmal vergangenen Zustands, sondern die zeitlos zu verstehende Umkehr zu einem im gegenwärtigen Leben enthaltenen und nur verborgenen Wesensursprung. Rückkehr bedeutet Freilegung des verschütteten Grundes".[29] Damit wird sicherlich nicht die Rückkehr zu einem als Zustand erfahrbaren Paradies postuliert, wogegen sich B o l l n o w mit Recht wehrt; doch das einem solchen Paradieseszustand entsprechende Wesen des Menschen wird als Norm hingestellt, zu dem - als "Wesensursprung" - zurückgefunden werden soll. Bollnow gebraucht hier bewußt oder unbewußt religiöse Termini (Umkehr, Verderbnis) und verfällt damit einer retrospektivischen Grundhaltung. Nicht die Verwirklichung des n o c h n i c h t feststehenden Wesens des Menschen ist Hauptziel, sondern die Umkehr zum nur verborgenen Wesensgrund![30] Wenn Bollnow auch an einigen Stellen[31] mit an den M a r x schen Entfremdungsbegriff erinnernden Termini sich eine Zukunftsperspektive eröffnen will, so liegt der m.E. fundamentale Unterschied doch darin, daß die i n h a l t l i c h e Sinngebung der zu gestaltenden Selbstverwirklichung des Menschen bei Bollnow schon fertig entwickelt ist, also nur noch erkannt und realisiert werden muß; bei M a r x dagegen entwickelt sich die Sinngebung jeweils mit den in der Geschichte lebenden Menschen. Bei Marx ist Aufhebung der Entfremdung eben nicht Wiederherstellung der ursprünglichen, nicht-entfremdeten Verfaßtheit des Menschen.[32]

B o l l n o w spricht demgegenüber davon, "daß wir die Entartung nur als einen Vorgang denken können, der im allmählichen Fortschreiten in der Zeit geschieht, und die Aufhebung dieser Entartung dann in einem Rückgängigmachen, in einer rückwärts gewandten Gegenbewegung bestehen muß".[33]

Der Auffassung von Geschichte als fortschreitendem Selbsterzeugungsprozeß des Menschen bei M a r x[34] steht so die B o l l n o w sche Fassung gegenüber, in der die geschichtliche Weiterentwicklung durch Verfallstendenz charakterisiert ist, die wohl ursprünglich im christlich verstandenen Abfall des Menschen aus einem paradiesischen Heils- und Vollkommenheitszustand gründet. Jedoch nur das skizzierte M a r x sche Verständnis vom Wesen des Menschen vermag m.E. die These vom unaufhebbaren Verwiesen - sein von Pädagogik auf Philosophie und vice versa einleuchtend zu begründen: Das, woraufhin der Mensch erzogen werden muß, ist nicht ein - wenn auch verborgenes-Wissen, das die Philosophie irgendeinmal gewinnen könnte, um es dann der Pädagogik zur endgültigen Verwirklichung anzubieten; damit müßte die Philosophie irgendwann an ihr Ende kommen. Philosophie bleibt aber dauernd Pro-zeß als Deutung der jeweiligen geschichtlichen Wirklichkeit, die aus der Beschreibung des "Ist" Spuren für ein "Sollen" bzw. "Werden" aufdecken muß und damit zum dauernden Impetus für pädagogisches Handeln wird.[35]

Wenn daher am Anfang dieses Abschnitts von der Relevanz eines "Menschenbildes" auch bei B o l l n o w gesprochen wurde, so ist dies nun genauer zu fassen und zu sagen: Was bei Bollnow vorgegeben ist, und zwar jeder Interpretation der sogenannten Einzelphänomene vorgegeben, ist ein gewisser Normenkatalog, der als solcher der postulierten Offenheit der "philosophisch-anthropologischen Fragestellung" widerspricht, weil von ihm her ja die Einzelphänomene in ihrer sinnvollen und notwendigen Beziehung zum Ganzen des Menschen verstanden werden sollen. Dieses "verstehende Verfahren"[36], das vom "unmittelbaren Lebensverständnis" als nicht zu überspringender "Grundlage aller philosophisch-anthropologischen Betrachtung"[37] ausgeht,

nennt B o l l n o w auch "phänomenologische Methode" in der oben referierten Fassung. Durch diese Methode ist die philosophische Anthropologie nach ihm geprägt, die neben der "unmittelbaren Lebenserfahrung" noch die Ergebnisse der Einzelwissenschaften berücksichtigen soll. Bollnow konstatiert dann in diesem Zusammenhang "eine wechselseitige Abhängigkeit" zwischen philosophischer Anthropologie und den Einzelwissenschaften, konkretisiert diese jedoch nicht, sondern begnügt sich damit, der so verstandenen "philosophischen" Anthropologie eine "in vielem sogar grundlegende Bedeutung"[38] für die Pädagogik zuzuschreiben. Sie wird "als ganze unmittelbar pädagogisch bedeutsam"[39], weil "nicht ihre Ergebnisse, sondern ihre Fragestellung und ihre Betrachtungsweise für die Pädagogik fruchtbar werden"[40], die dann zur "pädagogischen" Anthropologie wird, wenn sie fragt: "Was lehrt die Tatsache der Erziehung mit allen ihren verschiedenen Aspekten und allen für sie getroffenen Veranstaltungen für das Gesamtverständnis des Menschen?"[41] Diese mit Hinweis auf L o c h formulierte Grundfrage der pädagogischen Anthropologie veranlaßt B o l l n o w, die bei L o c h unterschiedenen Konzeptionen[42] begrifflich zu präzisieren: "So wird das Wort 'pädagogische Anthropologie' also in einem doppelten Sinn gebraucht, je nachdem unter Anthropologie die Gesamtheit der Einzelwissenschaften vom Menschen oder die philosophische Anthropologie verstanden wird. Im zweiten Fall müßte man also eigentlich strenger (wie es auch Langeveld gelegentlich getan hat) von einer pädagogischen (philosophischen) Anthropologie oder einer philosophisch-pädagogischen Anthropologie sprechen. Weil aber das zu schwerfällig ist, muß man in jedem Fall genau angeben, welche Art pädagogischer Anthropologie jeweils gemeint ist. Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden, würde ich vorschlagen, die Bezeichnung 'pädagogische Anthropologie' für die unter pädagogischem Gesichtspunkt gesehene und behandelte integrale und basale empirische Anthropologie (im Sinne von Flitner) vorzubehalten und das, was bei Loch unter diesem Namen gefaßt wird, unterscheidend als (philosophische) Anthropologie der Erziehung zu bezeichnen. Das eine ist ein Teil der empirischen, das andere ein Teil der philosophischen Anthropologie, wobei die zweite dann

allerdings auch unmittelbar auf die Pädagogik zurückwirkt".[47]

Mit dieser begrifflichen Unterscheidung unterstützt B o l l n o w die oben[44] versuchte Kritik an L o c h, nach der dessen Auffassung von "pädagogischer Anthropologie" die notwendige Abgrenzung zu spezifisch philosophischen Aufgaben vermissen läßt. Doch auch B o l l n o w kennzeichnet zwar verbal diese "Anthropologie der Erziehung" als philosophisch[45], er scheint aber keine Problematik darin zu sehen, daß deren Grundlagen von Pädagogen erarbeitet werden sollen. Dem entspricht die unkritisch von "der" philosophischen Anthropologie auf "die" anthropologische Pädagogik übertragene Fragestellung, die als p h i l o s o p h i s c h -anthropologische Fragestellung "von einem Pädagogen aufgenommen, unmittelbar zu einem p ä d a g o g i s c h e n[46] Prinzip"[47] werden und "jedes Einzelphänomen auf das Wesen des Menschen" zurückführen soll.[48] Zwar sagt B o l l n o w m.E. mit Recht: "Jede Erkenntnis der philosophischen Anthropologie hat schon zugleich unmittelbar auch pädagogische Bedeutung. Was das Wissen des Menschen angeht, das gilt zugleich auch für die Wesensverwirklichung des Menschen und gibt damit zugleich einen Hinweis für die Erziehung"[49] - aber die Umsetzung dieses Wissens vom Menschen in Wesensverwirklichung als eigentümlich p ä d a g o g i s c h e Aufgabe und das mit jeder Form der Verwirklichung in kritischer Reflexion neu zu erarbeitende Wissen als eigentümlich p h i l o s o p h i s c h e Aufgabe werden von ihm nicht gegenseitig abgegrenzt. Sicher ist es möglich und notwendig, eine philosophische Fragestellung im Bereich der Erziehung anzuwenden; doch damit bleibt die Fragestellung und ihre Reflexion eine philosophische, was Bollnow aus irgendwelchen Gründen nicht explizit betont, vielleicht aber doch annimmt; denn er fährt fort: "Das 'eigentlich Pädagogische' ist dann nur die Perspektive, die Auswahl des pädagogisch Wichtigen und vor allem dann die konkrete Durchführung, d.h. die genauere Überlegung, wie die gewonnenen Gesichtspunkte in der Praxis realisiert werden können".[50]

Damit wäre dann ein - wenn auch schwacher - Ansatz gegeben, der sich mit der in der Einleitung u.ö. angedeuteten Verhältnisbestimmung von Philosophie der Erziehung und Pädagogik in einigen Punkten decken könnte[51], wäre er nur präzise genug herausgearbeitet. Denn neben der fehlenden Unter-

scheidung zwischen spezifisch philosophischen bzw. päd - agogischen Aufgaben wird zwar, um dies noch einmal zu wiederholen, die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis kurz beleuchtet, es wird auch vor jeder endgültigen Wesensbestimmung im Sinne eines fertigen Menschenideals gewarnt und eine "objektive" Betrachtung der vorliegenden Phänomene gefordert; dies alles vermag Bollnow jedoch nicht konsequent durchzuhalten, wie sich durch offensichtliche Ungenauigkeiten belegen läßt.[52] Grund dafür ist eine wenig durchreflektierte Darlegung, die sich der angesprochenen Problematik nicht voll bewußt zu sein scheint, wenn sie befriedigt in folgender Selbstcharakteristik gipfelt: "Unsere Betrachtungsweise bleibt jung und, wenn sie an jedem Beispiel neu anfängt, als sei es ihr allererstes, jedesmal morgendlich. So lernen wir immer Neues, und so erschließt sich uns, immer neu beglückend, der ganze Reichtum".[53] Die im Zusammenhang mit L a n g e v e l d und L o c h behandelte ideologische Gefährdung der Päd - agogik wird dabei mit einer Handbewegung abgetan[54], ja die "Suche nach einem zugrunde liegenden Menschenbild" wird schon als eine "verhängnisvolle Verkehrung" angesehen, "die aus der Flucht vor den Anstrengungen und Gefahren einer ins Unbekannte vordringenden echt empirischen Forschung entspringt".[55]

Damit scheint die Verwirrung komplett: Denn B o l l n o w verneint zwar die bewußte Orientierung an einem vorgefaßten Menschenbild, scheint sich aber um die Gefahren unbewußt mitgeschleppter Ideale nicht zu kümmern, sondern verbietet sogar die Suche danach und rechtfertigt so jede ideologische Befangenheit. Zu fordern wäre demgegenüber, daß das Prinzip o f f e n e r Fragen auch auf den eigenen Standpunkt angewandt werden muß, um sich subjektiver und eventuell ideologischer Grundlagen bewußt zu werden. Die genannte philosophisch-anthropologische Betrachtungsweise kann nicht, wie Bollnow es tut, der Pädagogik aufgestülpt werden als Schutzhelm gegen fertige Menschenbilder, da sie in dieser Eigenschaft dann auch die unbewußt mitgetragenen Vorstellungen verdecken muß; sie sollte vielmehr als selbstkritische Frage dauernd die eigene Position reflektieren und sie auf ihre Herkunft hin befragen im Bemühen um eine adäquate Interpretation und Gestaltung der Gegenwart mit Verweis auf Zukunft.

B. Das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik

Wie schon der Titel einer der zahlreichen Schriften Bollnows andeutet[56], stehen seine Überlegungen zur Pädagogik in engem Zusammenhang mit existenzphilosophischem Gedankengut. Von dem in "Existenzphilosophie und Pädagogik" öfter genannten "existenzphilosophischen Menschenbild"[57] werden spezifische Züge hervorgehoben und zur Grundlegung eines "Versuchs über u n s t e t e Formen der Erziehung" gemacht. Daraus ergibt sich dann das"Bild eines Menschen, der sich entwickelt, der sich dabei durchaus vervollkommnet, nur eben nicht in der selbstverständlichen Stetigkeit, wie sie in der klassischen Auffassung vorausgesetzt wurde, sondern der dabei unterbrochen wird durch ein immer neues Versagen, durch ein Müdewerden, durch ein Abirren, kurz durch menschliche Schwäche im allerweitesten Sinne".[58]
Das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik ist dabei ein solches, daß das existenzphilosophische Menschenbild als "Modellfall" genommen wird[59] und unter pädagogischem Gesichtspunkt befragt wird,"d.h. wir gehen aus von den erzieherischen Problemen und von ihnen her wird die Frage gestellt, was die Pädagogik von den Anregungen der Existenzphilosophie lernen könnte. Wir nehmen die Existenzphilosophie also nur als Anregung auf und sind nicht einmal überzeugt, daß in der Existenzphilosophie irgend eine endgültige Antwort auf die gegenwärtigen Fragen gegeben wird. Im Gegenteil, wir sind uns der verhängnisvollen Einseitigkeit der Existenzphilosophie und der Notwendigkeit, darüber hinwegzukommen, durchaus bewußt. Aber trotzdem kann man an ihr nicht vorübergehen, denn sie bedeutet den entscheidenden Durchbruch neuer Gesichtspunkte in einer so klaren und übersichtlichen Gestalt, daß sich auch jeder Gedanke einer späteren Korrektur zunächst einmal an ihr orientieren muß".[60]
Ergänzt und losgelöst aus der Verklammerung mit der Existenzphilosophie, ja zu einer stärkeren "Eigenständigkeit" der Pädagogik tendierend, erscheint diese Problematik an einigen Stellen der Sammlung "Krise und neuer Anfang".[61] B o l l n o w schreibt dort: "Die Erziehung...muß...ihre Zielsetzung ganz aus sich selbst heraus entwickeln, aus ihrer eigenen Verantwortung, die ihr von keiner Seite abgenommen

werden kann".[62] Doch bezeichnet der "Begriff einer Autonomie der Pädagogik...nicht den Rückzug der Pädagogik aus der Verflechtung des gesamten gesellschaftlichen Lebens in eine abgesonderte 'Provinz', sondern den Spielraum, den sie braucht, um aus eigener Einsicht in die Zusammenhänge ihre Aufgabe nach den Regeln ihrer eigenen Gesetzlichkeit zu erfüllen".[63] Die vollzogene Loslösung der Pädagogik von der Philosophie (bei einem nach inhaltlicher und methodischer Hinsicht "noch heute" umstrittenen Verhältnis) versteht B o l l n o w dabei nur als Aufhebung der Abhängigkeit der Pädagogik von der Philosophie, da die Pädagogik "angewandte Philosophie" blieb; "das bedeutet: in den jeweiligen philosophischen Systemen waren die Grundlagen gegeben, die man nachher auch in der Pädagogik zur Geltung brachte. Sie deduzierte also vom allgemeinen philosophischen Ansatz her, wie die Erziehung sein sollte, aber sie setzte sich nicht mit der wirklich geschehenden Erziehung auseinander".[64]

Demgegenüber versteht B o l l n o w die Pädagogik in der zitierten Sammlung als "normative Wissenschaft"[65]; diese braucht als "Tatsachenforschung, wenn sie sinnvoll arbeiten soll, schon ein vorgängiges Verständnis dessen, was sie erforschen will, und wird um so besser zum Ziel kommen, je klarer sie diese Voraussetzungen herausgearbeitet hat. Das aber ist ein philosophisches Problem".[66] Dabei gibt es "schlechterdings keine apriorische Grundlegung, die vor der empirischen Forschung abgeschlossen da wäre, sondern die Ergebnisse der empirischen Forschung modifizieren beständig die ihr zugrunde gelegten Begriffe und zwingen zu einer immer erneuten Besinnung".[67]

"So tritt an die Stelle einer einseitigen Abhängigkeit eine echte Wechselwirkung zwischen unmittelbarer Lebenserfahrung, angespannter empirischer Forschung und philosophischer Besinnung...Am Anfang steht zunächst einmal die Erfahrung, und an ihren Ergebnissen darf nicht gerüttelt werden; es gilt nur, diese Tatsachen richtig zu deuten, sie durchsichtig zu machen und von da aus mit einer vertieften Fragestellung an die Erfahrung zurückzukehren. In diesem Sinn ist die Philosophie nach der Einzelwissenschaft und als nachträgliche vertiefende Besinnung von dieser abhängig".[68] Dieser philosophischen Besinnung stellt dann

B o l l n o w die "theoretische Pädagogik" zur Seite als "eine Besinnung im Sinne des Abstandnehmens vom unmittelbaren Tun, eine Klärung und Deutung der vorgegebenen Erziehungswirklichkeit. Dabei müssen aus der Analyse der Wirklichkeit, so wie diese vor aller Besinnung schon da ist, zugleich die immanenten Gesetze hervorgehen, die es dann erlauben, diese Wirklichkeit auch wieder zu beurteilen, sie zu werten und Ziele zu entwickeln, die aus dem unbefriedigenden Zustand einer zufälligen und vielfach bedingten Wirklichkeit in Richtung auf eine bessere Gestaltung hinausführen".[69]

Diese Ausführungen B o l l n o w s stehen unter der vielversprechenden Überschrift "Das Verhältnis von Philosophie und Praxis". Wenn sie auch vielleicht nicht deutlich genug dieses Verhältnis als ein dialektisches pointieren, so geben sie gegenüber früheren Äußerungen[70] zur "Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit" oder zur "Phänomenologischen Methode" jedoch wichtige Hinweise zur notwendigen Neugestaltung der Beziehungen von Philosophie und Pädagogik. Auch Bollnow versucht angesichts der Tendenz zu einer rein positivistischen Erziehungswissenschaft dieses Verhältnis neu zu fassen, indem er auf die Wechselwirkungen zwischen beiden Disziplinen, aber auch auf die bleibende Relevanz von Philosophie im Rahmen der Pädagogik hinweist: "Die immer neuen Erfahrungen im konkreten Erziehungsleben, die immer neuen Anpassungen an die veränderten geistigen und gesellschaftlichen Bedingungen einer Zeit erfordern eine immer neu modifizierte Besinnung, die dann auf die Einzelforschung zurückstrahlt. Philosophische Grundlegung und empirische Einzelforschung stehen nicht in dem Verhältnis eines Vorher und Nachher, sondern sind in notwendig zirkelhafter wechselseitiger Abhängigkeit miteinander verbunden und bleiben dies auch für die Zukunft in gleicher Weise. Die strenge Trennung der Disziplinen führt zur Unfruchtbarkeit. Philosophie und Pädagogik lassen sich nicht trennen, und eine abgelöste rein positivistische Pädagogik wird niemals die von ihr selbst gesteckten Ziele erreichen können. Nur in engstem Zusammenhang mit der Philosophie kann die Pädagogik ihre Aufgaben fruchtbar in Angriff nehmen".[71]

Damit ist aber konkret die Frage gestellt, w e l c h e Philosophie (inclusive der auch von Bollnow in bezug auf die Existenzphilosophie erwähnten geschichtlichen Relativität von Erkenntnis und Relevanz) diese Aufgabe h e u t e erfüllen kann und wie im einzelnen sich die beiden Disziplinen unterscheiden bzw. ergänzen. Auf das Thema dieser Untersuchung bezogen heißt das: Wie kann die anthropologische Dimension in der Pädagogik erhalten oder neu aufgezeigt werden? Dies ist erforderlich, weil die philosophischen Grundhaltungen der hier referierten "päd - agogischen Anthropologen" darauf keine ansprechende Antwort zu geben vermögen, da deren Vorstellungen von Philosophie und vom Wesen des Menschen auf irrelevanten Voraussetzungen beruhen und deshalb korrekturbedürftig sind.

Um dies zu verdeutlichen, soll noch einmal - stellvertretend - B o l l n o w bemüht werden. In der näheren Kennzeichnung der "neueren anthropologischen Bewegung" versteht er diese "als ein aus unergründlichen Tiefen hervorgehender schöpferischer, sich selber beständig transzendierender Prozeß", der "die Fassung des Menschen in seinem intentionalen Bezogensein bis hin zur vollen Überwindung aller gegenständlichen Bestimmungen in der ursprünglichen Existenz" intendiert und der glaubt, daß "hier derselbe 'Quell der Freiheit' auf(bricht), der den Menschen über jedes innerweltliche Sein emporhebt, indem er ihn in eine unmittelbare Beziehung zum Absoluten setzt. Und wo diese erscheint, da werden alle Unterschiede der philosophischen Ausdeutung unwesentlich, sie rein zu halten ist über die trennenden Zeiten hinweg die ewige Aufgabe der Philosophie"[72]. Wie hier das "Absolute", so wurden in "Existenzphilosophie und Pädagogik" die "letzten Dinge" in den Aufgabenbereich der Philosophie, ja der Geisteswissenschaften überhaupt gezogen[73], und die Vorstellung vom Wesen des Menschen war reduziert auf die personalistische Fassung des Begegnungsbegriffs: "Beide Seiten, der Verstehende und sein Gegenstand, gewinnen ihre eigentliche Wirklichkeit in demselben unteilbaren Vorgang, und es gibt für den Menschen keine andere Möglichkeit, zu seinem eigentlichen Selbstsein zu kommen, als auf dem Wege einer solchen Begegnung... Eine solche Begegnung ist nur möglich unter Voraussetzung einer gemeinsamen und gemeinsam verpflichtenden Wahrheit.

Aber diese Voraussetzung wird hier nicht willkürlich hypothetisch gesetzt, sondern wird im Erlebnis der Begegnung selber als letzter tragender Grund erfahren. Und daß, wie die beglückende Erfahrung lehrt, die Begegnung auch über den geschichtlichen Abstand hinweg mit den Großen fremder Völker und fremder Zeiten möglich ist, beweist, daß es auch für die Menschheit im ganzen so etwas wie eine gemeinsam verpflichtende Wahrheit gibt".[74] "Es ist jenseits aller individueller Verwandtschaften und Verschiedenheiten die Existenz in ihrer Nacktheit, die (in der Begegnung -d.V.) zum Menschen spricht und der er in seiner eigenen Existenz zu antworten hat. Es geht also nicht um die Entfaltung des individuellen seelischen Lebens zur ausgebildeten Gestalt, sondern es geht, was davon grundsätzlich verschieden ist, um die Selbstwerdung des Menschen in einem strengen Sinn und so genommen nicht um die inhaltliche Bereicherung, sondern um einen sittlichen Aufschwung".[75]

Es wird zu zeigen sein, daß solche philosophischen Versuche zu ersetzen sind durch eine Auffassung von Philosophie, die die gesellschaftlich-praktische Komponente in der Vorstellung vom Wesen des Menschen betont und sich nicht mit der Interpretation eines gegebenen, religiös-traditionalen "Menschenbildes" begnügt; die den Imperativ: Erkenne, wer du bist! ergänzt zu einem: Erkenne und w e r d e, wer du sein kannst! Eine eminent philosophische Fragestellung zielt damit auf ihre Verwirklichung im pädagogischen Tun und zeigt als solche die innere Verklammerung von Philosophie und Pädagogik unter anthropologischem Aspekt.

5. Ergebnis

Die Beschäftigung mit den referierten Autoren wurde wesentlich erschwert durch die Tatsache, daß bei ihnen keine systematische Behandlung des hier interessierenden Problems vorliegt. Die Aussagen über die Notwendigkeit einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik in anthropologischen Fragen mit gleichzeitig geforderter pädagogischer u n d philosophischer "Autonomie"[1], der Versuch einer Zusammenarbeit theoretischer und empirischer Wissenschaften mit der Andeutung einer dialektischen Korrelation von Theorie und Praxis mußte - soweit vorhanden - mühsam herauskristallisiert werden und in ihrem pro und contra zu meiner - notwendig erst stichworthaft entwickelten - Auffassung abgegrenzt werden. Grundsätzlich glaube ich dabei festgestellt zu haben, daß durchgängig ein nicht-aktuelles Philosophieverständnis[2] vorliegt,
welches

a) sich bei Heinrich R o t h in der Identifizierung von philosophischen und theologischen Deutungen, in der Auffassung von Philosophie als einem prinzipiell abgeschlossenen Prozeß in Form von "Spekulation" und ohne Bezug auf Praxis äußert; weiterhin die Beziehung der pädagogisch-anthropologischen Fragen hauptsächlich auf die "philosophische Anthropologie" seit den zwanziger Jahren einschränkt und daher das Verhältnis von Philosophie zu Pädagogik nur als starren Umschlag von Theorie in Praxis deuten kann;

b) bei Martinus J. L a n g e v e l d zur weltanschaulich verengten Pädagogik führt, die ihre Prinzipien in religiösen Moralvorstellungen sowie in durch Tradition, Religion und "Philosophie" produzierten Welt-, Leit- und Menschenbildern sieht, wodurch dann das Werten als Konstituens jeder philosophischen Anthropologie im Vordergrund steht, da das "Menschenbild" bzw. die "tiefere Gewißheit" Vorrangigkeit besitzen vor jeder objektiven Analyse des Faktischen und der Begriff der Praxis - ohnehin schon vorwiegend auf ethische Aspekte reduziert - weiter verzerrt wird zum bloßen Handeln nach und aufgrund einer ideologisch erstarrten Theorie;

c) Werner L o c h nicht die ideologischen Strukturen auch des sogenannten "christlichen Menschenbildes" kennzeichnen läßt und ihn dazu verführt, Einzelwissenschaftler und Pädagogen zum "Philosophieren" aufzurufen, das heißt dazu, sich die philosophischen Grundlagen ihrer Wissenschaften selbst zu erstellen, weil Loch selber die Philosophie nur als Produzentin von Menschenbildern zu verstehen scheint und daher nicht die Gefahr erkennt, daß solcher philosophischer Dilettantismus leicht zur Ablehnung j e d e r philosophischen Grundlegung in der Pädagogik führen kann;

d) bei Otto Friedrich B o l l n o w durchgängig (trotz einiger Korrekturen) zu stark existenzphilosophisch geprägt ist, da er hauptsächlich individuelle Verhaltensmuster analysiert, die in ihrer Sinnbestimmung einem vorgegebenen traditionalen Normenkatalog unterliegen, der wohl genauer als christlich-existenzphilosophisches Menschenbild zu bezeichnen ist, auch wenn Bollnow sich gegen explizit vorgetragene Menschenbilder wehrt, unbewußt mitgeschleppte "Ideale" aber akzeptiert als unaufhebbare Orientierungspunkte.
Diese Negativa, die eher als Implikationen denn als explizite Standpunkte zu deuten sind, was ihre Gefährlichkeit aber keineswegs vermindert[3], dürfen nicht unterschätzt werden, wenn der philosophischen Reflexion in der Päd - agogik weiterhin eine relevante Funktion zukommen soll.

Einige Aussagen der referierten Autoren lassen aber auch annehmbare Ansätze erkennen, die

d') bei B o l l n o w ein wechselseitiges Verwiesensein von Wissen und Wesensverwirklichung andeuten, was durch die Ablehnung jeder endgültigen Wesensbestimmung des Menschen unterstützt wird und im "Prinzip der offenen Frage" methodisch gefaßt ist, wenn dieses Prinzip auch der Selbstkritik und des Versuchs einer Klärung aller Vorstellungen, auch der unbewußten, als Ergänzung bedarf;

c') bei L o c h in der Ablehnung jedes geschlossenen philosophischen Systems und in der Meinung wurzeln, daß das Wesen des Menschen nur zu verstehen ist aus den Erscheinungen und Wirkungen des menschlichen Lebens selbst (daher

nie endgültig bestimmbar ist) und daß ebenso die Praxis der Erziehung einer ideologischen Erstarrung ausgesetzt ist, der gegenüber die Philosophie die kritisch-klärende Instanz bleibt;

b') bei L a n g e v e l d nur verschwindend gering durchschimmern (trotz seiner Verdienste um die "Pädagogik des Kindes"[4]) wenn er von Erziehung zur Mündigkeit spricht und die Kontroverse zwischen theoretischer und empirischer Forschung überwinden will;

a') sich bei R o t h im konsequenten Versuch einer Verbindung von empirischen und theoretischen Wissenschaften und in der durchgehaltenen Forderung nach Integration von Philosophie und Pädagogik zeigen, die bei einem entsprechenden Philosophiebegriff eine theoretisch zu entwerfende und faktisch zu leistende Erziehung ermöglicht, die ihrer gesellschaftlichen Aufgabe gerecht werden kann.

Die Grundlage für eine solche Erziehung ist nach der hier noch weiter auszuarbeitenden Auffassung eine rationale Welthaltung, die zur Gestaltung der Welt und des Menschen durch den Menschen aufruft in einem Prozeß von Theorie und Praxis, in der Dialektik von Denken und Handeln als Grundverhältnis von Philosophie und Pädagogik, in der die Orientierung an den Erfahrungswissenschaften unumgängliche Voraussetzung ist. Trotz dieser Zusammenarbeit muß aber eine gewisse "Arbeitsteilung" erhalten bleiben, bei der die Philosophie die adäquate Interpretation der anthropologischen Wirklichkeit leisten muß und durch diese Interpretation zur Veränderung speziell der Erziehungsziele beitragen und motivieren soll als Prozeß von Bewußtseinsklärung und Bewußtseinserweiterung auf verantwortete Handlungsbereitschaft hin.
Spezifische Aufgabe der Pädagogik wird dann die theoretische und praktische Umsetzung des Wissens, wie der Mensch ist und wie oder was er werden kann, in Wesensverwirklichung sein. Dadurch bleibt die notwendige anthropologische Dimension der Pädagogik erhalten und je aktuell, indem sie sich auf eine "anthropologische Philosophie der Erziehung" gründet, die das Wissen um ihre Vorläufigkeit impliziert und somit das prinzipielle Offenhalten jeder "pädagogischen Anthropologie" ermöglicht. Die folgende Einschränkung, die B r e z i n k a für jede Philo-

sophie der Erziehung fordert, scheint mir dabei durchaus realisierbar auch unter anthropologischem Aspekt: Nämlich die Philosophie der Erziehung von den Problemen her aufzubauen, "die in der Erziehung tatsächlich auftreten. Statt von philosophischen Standpunkten wird dabei von konkreten pädagogischen Fragen ausgegangen und untersucht, wie sie beantwortet werden können. Die verschiedenen philosophischen Systeme sind dann nicht mehr in ihrer Gesamtheit relevant, sondern nur so weit, wie sie Beantwortungsversuche dieser spezifischen pädagogischen Fragen anzubieten vermögen. Es geht allein um die Analyse, die Interpretation und nach Möglichkeit auch um die Lösung erzieherischer und erziehungstheoretischer Probleme, also nicht um eine Erziehungslehre 'im Lichte' oder 'vom Standpunkt' irgendeiner Weltanschauung oder einer philosophischen Schule aus".[5]

6. Exkurs

Bei der Auseinandersetzung mit L o c h wurde oben[1] schon auf den Aufsatz von Karl-Heinz D i c k o p p "Der Anspruch der Pädagogischen Anthropologie" hingewiesen, der sich ebenfalls kritisch mit verschiedenen Ansätzen pädagogischer Anthropologen beschäftigt. Dickopp bestimmt dabei als zentrales Thema die "Frage nach der inhaltlichen Bestimmung erzieherischen Handelns"[2], deren Orientierungspunkt "der Mensch" ist und die sich daher auch "der Problematik einer anthropologischen Grundlegung von Erziehung"[3] konfrontiert sieht. Er stellt dann der von L o c h formulierten gegenseitigen Abhängigkeit von Praxis[4] und Theorie der anthropologischen Erziehung die Kritik H o r k h e i m e r s[5] an der "Philosophischen Anthropologie" gegenüber, deren gefährliche Tendenz zur Fixierung neuer Normen im Sinne von absoluten Prinzipien D i c k o p p auch in der "Pädagogischen Anthropologie" erkennt. Die verschiedenen Ansätze der Pädagogischen Anthropologie werden von ihm schließlich "auf ihre normativen Implikationen hin befragt und an ihrem systematischen Ort von ihren Voraussetzungen her thematisiert".[6] Bei R o t h (inclusive Flitner mit Vorgänger Nohl) sieht das nach D i c k o p p so aus, daß die Einzelwissenschaften, die beschreiben, was der Mensch "ist", bei der Frage nach der "Bestimmung des Menschen" jedoch versagen müssen und auf Philosophie und Theologie angewiesen sind; was dann bedeutet, "daß Pädagogik zur bloßen Methode wird und ihre Überlegungen nur darauf hin abzustellen hat, inwiefern die von anderen Wissenschaften gegebenen Ziele verwirklicht werden können".[7] Die demgegenüber geforderte Eigenständigkeit der Pädagogik sieht Dickopp darin realisiert, daß sie "von der Sicht des Menschen als eines erziehungsbedürftigen und erziehbaren Wesens"[8] ausgeht und es nicht als ihre Aufgabe versteht, "den Menschen unter biologischen, soziologischen, theologischen, philosophischen, ökonomischen etc. Aspekten"[9] zu betrachten.

Der auch von uns kritisierten "phänomenologischen Methode" in der von L o c h und B o l l n o w repräsentierten

Pädagogischen Anthropologie mit dem Prinzip der offenen Frage[10] stellt D i c k o p p eine "implizite Anthropologie" gegenüber, die "nicht unmittelbar an das 'Phänomen' des Menschen verwiesen, sondern...gebunden an ein das Phänomen von Erziehung" intendierendes Denken sein soll[11] und zwar in folgenden möglichen "Bildungsmodellen":
a) im "funktionalen Bildungsmodell" (mit Verweis auf Leibniz, Rousseau, Philanthropen, Humanisten und Neuhumanisten), wo "das Sein des Menschen einzig und allein in seiner Individualität bzw. in seiner Subjektivität beschlossen ist. Sinn und Ziel von Erziehung bestehen darin, das im Subjekt Gegebene, Angelegte, Vorhandene zu entfalten und zu aktuieren"[12]; b) im "dialektisch-reflexiven Bildungsverständnis" (mit Verweis auf Hegel und Derbolav), wo "das Andere für das Hervorkommen des Menschen in das, was er 'ist', selbst eine konstitutive Bedeutung"[13] hat; c) im "dialogischen Bildungsverständnis" (mit Verweis auf Feuerbach und Buber), wo "das Verhältnis, näherhin der Vollzug des Verhältnisses, selbst konstituierend (ist), sowohl für das Selbst als auch für das Andere. Wenn das Selbst des Menschen sich erst im Vollzug konstituiert, kann Menschliches nur als ein Sein im Vollzug verstanden werden".[14]
Als primäre Fragestellung auch diesen Modellen gegenüber bleibt aber die nach "der Möglichkeit der Relevanz einer Pädagogischen Anthropologie für die inhaltliche Bestimmung erzieherischen Handelns"[15], die nach Dickopp nicht selbstverständlich positiv zu beantworten ist. Sie hat als spezifische Voraussetzung den "Menschen als homo educandus et educabilis"[16], der als solcher nicht Gegenstandsbereich "einer dem Sein im Ganzen zugewandten Philosophie"[17] sein kann. Der hier implizierte Gedanke "der Notwendigkeit von Erziehung in seinem das Menschsein erst ermöglichenden Sinne"[18] enthält aber nach Dickopp folgende Aporie:
"a) Wenn Erziehung die notwendige Dimension ist, in der der Mensch erst zum Menschen wird, dann muß sich Erziehung an einer Gegebenheit des Menschen orientieren. Erziehung hat sich dann an das zu halten, was der Mensch 'ist'. Von dort her ist zu erfahren, welches Ziel erzieherisches Handeln hat. In einer solchen Erziehung wird das Erzie-

hungsziel reduziert auf die Verwirklichung eines in der Anthropologie ermittelten Anspruchs. b) Wenn Erziehung die notwendige Dimension ist, in der der Mensch erst zum Menschen wird, dann kann sich Erziehung nicht an einer Gegebenheit des Menschen orientieren, da Menschliches ja gerade das ist, was in der Erziehung als das, was es 'ist', aufzubringen gilt. Um das 'Ist' des Menschen ist im vorweg kein Wissen möglich, da dieses 'ist' erst im Prozeß, im Vollzug von Erziehung als das, was es 'ist', zustande kommt".[19] Diese nach D i c k o p p notwendige Aporie kann aber nur durch eine Pädagogische Anthropologie n i c h t aufgelöst werden, die "Menschliches das Bestimmende-Unbestimmbare sein läßt"[20] und damit das "Ist" des Menschen als dynamisch sieht in dem folgenden Sinne, der auch ein "Prinzip erzieherischen Handelns" in Form eines von einer Pädagogischen Anthropologie Auffindbaren und Gegebenen ausschließt: "Das Sein des Menschen kann nur als ein im Vollzug sich befindendes Sein verstanden werden, als etwas, das im Vollzug von Erziehung erst zustandekommt. Es kann nicht ein Gegebenes und vielleicht Auffindbares sein, von wo aus sich Erziehung in eigenständiger Weise normativ bestimmen könnte".[21]

Diesen Anspruch erfüllen jedoch nach Dickopp die verschiedenen Ansätze der Pädagogischen Anthropologie nicht, da in ihnen Menschliches verstanden wurde "als etwas Auffindbares und als solches schon vorgängig Bestimmtes und gerade nicht als ein Bestimmendes-Unbestimmbares als ein Vollzugsein"[22], womit dann auch die "Norm pädagogischen Handelns vorgegeben"[23] ist. Auszunehmen ist von dieser Kritik nur das "dialogische Bildungsmodell", welches Dickopp lieber "kommunikativ" nennen will und das nach ihm allein mit Recht "Pädagogische Anthropologie" genannt werden kann, weil es "einen spezifischen pädagogischen Gedankengang darstellt".[24] Die Pädagogische Anthropologie "stellt nämlich die Notwendigkeit von Erziehung als den Menschliches und das Prinzip von erzieherischem Handeln selbst ermöglichenden Grund heraus. Das Prinzip ihres Handelns kann sie nur von ihrem Zuständigsein für das Menschliche verstehen, der den Vollzug von Erziehung inhaltlich dimen-

sioniert. Der Vollzug von Erziehung im Zuständigsein für das Menschliche, für das Hervorkommen des Menschen in das, was er 'ist', ist kein Gegebenes, das irgendwo auffindbar ist, das von einer Wissenschaft irgendwo gefunden werden könnte, was sich in Phänomenen von Erziehung auffinden lassen ließe: es ist menschlicher Bezug - und als solcher nur im Vollzug gegenwärtige Wirklichkeit".[25] Damit weist die so verstandene Pädagogische Anthropologie darauf hin, "daß der[26] Erziehung, wo sie sich an Gegebenheiten - und d.h. an bestimmten Zuständlichkeiten - orientiert, selbst jegliche Verantwortung für ihr Handeln genommen ist".[27] Folglich hat die Pädagogik "sowohl auf letzte verbindliche Aussagen über den Menschen als auch auf die inhaltliche Bestimmung von erzieherischem Handeln zu verzichten".[28] Weiterhin heißt das, "daß es von einer P.A. her außerhalb des konstitutiven Vollzugs von erzieherischem Handeln kein Prinzip für das Handeln geben kann. Das Prinzip erzieherischen Handelns erweist sich als der Anspruch, zu jeder Zeit in jedem Vollzug die Voraussetzungen und Konsequenzen des Handelns selbst zu bedenken".[29] Von der so skizzierten Pädagogischen Anthropologie ist nach Dickopp "nur insofern die inhaltliche Dimensionierung des Handelns geleistet, als sie die Einsicht in die 'Struktur der Maße'[30] von Erziehung in fundamentaler Hinsicht vermittelt und in dieser Vermittlung das Zuständigsein für das Hervorkommen des Anderen, in das, was er 'ist', in seiner anthropologischen Relevanz deutlich macht. Die P.A. entzieht sich damit grundsätzlich einer unmittelbaren Praxisrelevanz".[31]

D i c k o p p konzentriert in diesem Aufsatz seine Überlegungen über den Anspruch der Pädagogischen Anthropologie auf das Normproblem und zwar Normen im Sinne von inhaltlich bestimmten Zielen der Pädagogik verstanden, die aus anderen Wissenschaften oder autonom festgesetzt werden, um dann erreicht bzw. erfüllt zu werden. Unter diesem Gesichtspunkt fällt es relativ leicht, Versuche abzulehnen, die die Zielbestimmung der Pädagogik aus anderen Wissenschaften entnehmen; oder die Verbindung zwischen einem

notwendig als Werdeprozeß aufzufassenden Erziehungsvorgang mit einem im starren Wissen fixierten Zielpunkt eben dieses selben Prozesses als Aporie aufzuzeigen. Anders ausgedrückt heißt das: Sofern ein Sein w i r d , kann ich gerade aufgrund dieses Werdens das Sein nicht inhaltlich endgültig fixieren. Dies ist völlig richtig gesehen, nur scheint mir damit die Frage nach einer Grundlegung resp. Normierung erzieherischen Handelns überhaupt noch nicht tangiert; womit dann auch die Herausstellung des "dialogischen Modells" als möglicher relevanter Anthropologie fraglich wird. D i c k o p p scheint m.E. noch selbst in dem befangen, was er an den anderen Entwürfen kritisiert, nämlich in der Alternative: entweder ein inhaltlich fixiertes Ziel der Erziehung zu bieten, das jedes Tun dann zwangsläufig reduzieren muß auf Verwirklichung dieses a priori ermittelten Anspruchs (wogegen sich meine Menschenbild-Kritik richtete), oder in die Verabsolutierung des herakliteischen "panta rhei" auszuweichen, welches das Werden a l s Werden zum Prinzip erhebt und damit nichtssagend wird für die Frage: Was tun? Nehme ich aber die "Gegebenheit" des Menschen als die eines "werdenden Wesens", so kann ich damit ohne Schwierigkeit die spezifische Voraussetzung des Menschen als homo educandus et educabilis vermitteln wie auch das "Wissen" um die je neu werdende Vorstellung vom Ziel dieses Prozesses, welches nicht als vorher feststehendes den Werde-Prozeß von seinem spekulativen Ende her dirigiert, sondern sich korrigieren und konkretisieren läßt im Verlauf dieses Prozesses. Es steht also nicht - wie Dickopp es andeutet - dem in der Erziehung ablaufenden Prozeß eine starre inhaltliche Norm als Endpunkt notwendig aporetisch entgegen; sondern im Prozeß der Erziehung und der Erziehungswissenschaft entwickeln sich deren theoretische Richtlinien je neu, und die Norm erzieherischen Handelns liegt nicht in einer inhaltlichen Fixierung, sondern methodisch im Offen-Bleiben für je neue Erkenntnisse, die je neues Tun initiieren.
Ob dieses Tun relevanter ist als "menschlicher Bezug" in der Dimension eines privaten Ich-Du-Verhältnisses oder im

gesellschaftlich-politischen Rahmen ist dann die Frage an D i c k o p p selbst, der mit seiner Berufung auf F e u e r b a c h und B u b e r wiederum zweierlei zeigt:
a) daß seine Auffassung von Erziehung theoretisch vorgeprägt ist von philosophischer Seite und die Pädagogische Anthropologie also entgegen seiner Forderung[32] die Voraussetzungen ihres Handelns nicht nur selbst bedenkt; was
b) impliziert, daß Erziehung nicht nur als Vollzug und im Vollzug gegenwärtige Wirklichkeit ist, sondern von Voraussetzungen getragen ist, die auf ihre Konsequenzen in der Zukunft hin tendieren. Inwiefern sich damit die Pädagogische Anthropologie "grundsätzlich einer unmittelbaren Praxisrelevanz entzieht"[33], ist nur zu verstehen, wenn Praxis[34] eingeschränkt ist auf traditional-ethisches und folglich inhaltlich fixiertes Tun.
Abschließend ist festzustellen: Dickopp hat zwar die Schwächen im Anspruch der Pädagogischen Anthropologie erkannt, bietet selbst aber keine Lösung; denn "Notwendigkeit von Erziehung" allein ermöglicht nicht zwangsläufig menschlichen Bezug bzw. konstituiert nicht seinen Vollzug; sondern relevantes pädagogisches Tun ist auf theoretische Einsichten angewiesen, die die gegebenen Verhältnisse in ihrer vollen Dimension interpretieren und Möglichkeiten zur Veränderung aufweisen, ohne dabei auf absolute Zielvorstellungen normiert zu sein. Pädagogisches Handeln als reiner Vollzug ohne bewußte Perspektive ist aber keine Alternative zur pädagogischen Menschenbildideologie!

II. Neuere Theorieansätze zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft

Die Frage nach philosophischen Implikationen erziehungswissenschaftlicher Entwürfe ist nicht nur dort zu stellen, wo - wie in der sogenannten Pädagogischen Anthropologie - philosophische Reflexion mehr oder weniger fraglos vorausgesetzt wird und eine Auseinandersetzung letztlich nur darüber gehen kann, ob das realisierte Denken seinen Intentionen gemäß als philosophisches zu akzeptieren ist. Auch neuere Ansätze, die empirische Untersuchungen teilweise totalisieren und von der Pädagogik fordern, "das unkontrollierte und tatsachenferne Denken"[1] aufzugeben, um sich zur Wissenschaft zu entwickeln und "nicht länger von Dogmen mit absoluten Wahrheitsansprüchen"auszugehen[2], sind mit solchem Fragen zu konfrontieren. Dies dokumentiert u.a. die wissenschaftstheoretische Diskussion der vier "Salzburger Symposien" von 1964 bis 1967, die zusammengefaßt vorliegt.[3]

Marian H e i t g e r , der Herausgeber der Dokumentation, verneint zwar die Frage, ob die Forderung nach empirischen Forschungen jedes "philosophische Denken" in der Pädagogik ausschließe; er kennzeichnet aber die Auseinandersetzung "zwischen der kritisch-philosophischen und der empirisch-positivistischen Pädagogik"[4] als Kernpunkt der gegenwärtigen Diskussion. Ursächlich bedingt sei diese Kontroverse dadurch, daß die "geisteswissenschaftliche Pädagogik" im Sinne D i l t h e y s "die entscheidenden Grund- und Zeitfragen befriedigend zu beantworten nicht vermochte"[5], was dann nach B l a n k e r t z[6] dahin eskalierte, "daß nicht nur die bisherige Pädagogik oft aus Unkenntnis törichte Einwände gegen sozialwissenschaftliche Empirie, gegen 'Positivismus','Soziologismus' und 'Psychologismus' formuliert hat, sondern daß die Anwälte der empirischen Richtung ebenso töricht gegen begründete philosophische Sätze zu Felde ziehen".[7]

Um diese letztgenannte Kritik an "philosophischen" Grundfragen in der Pädagogik geht es im folgenden zweiten Teil

der vorliegenden Arbeit sowie um einen Anspruch, den Wilfried H a r t m a n n in einer Übersicht über die Probleme und Fragen der Salzburger Symposien wie folgt resümiert: "Diese (empirisch-positivistischen - d.V.) Positionen stimmen darin überein, daß sie allgemeine philosophische Aussagen in ihrer Abstraktheit für ungeeignet halten, Pädagogik zu begründen, insofern diese eine auf die konkrete Wirklichkeit innerhalb eines historischen und soziokulturellen Kontextes bezogene Wissenschaft ist. Vielmehr kann es nur darum gehen, daß die Pädagogik - entweder eigenständig oder in Zusammenarbeit mit den anderen empirischen Wissenschaften - diese Wirklichkeit und die in ihr wirksamen Kräfte empirisch erschließt und von diesem Ansatz her eine Theorie der Praxis entwickelt".[8]
Damit scheint der Philosophie jeglicher Begründungsanspruch für eine sich wissenschaftlich verstehende, das heißt auf die Wirklichkeit bezogene Pädagogik abgesprochen und die Erstellung theoretischer Grundlagen der pädagogischen Praxis als Aufgabe der Erziehungswissenschaft allein gefordert. "Positivistisch" ist diese Position dann nach Klaus M o l l e n h a u e r[9] insofern, als sie "auf eine Bestimmung der Natur der Wirklichkeit oder des Seins verzichtet und als theoretisch sinnvolle Sätze nur solche gelten läßt, die entweder Aussagen über Tatsachenverhältnisse enthalten oder Aussagen, die logische Verhältnisse ausdrücken".[10] Mollenhauer wendet sich also bewußt gegen die Auffassung von Erziehungswissenschaft als "Prinzipienwissenschaft", "die die maßgebenden Prinzipien für pädagogisches Handeln zu ermitteln habe"[11], und gesteht ihr "lediglich eine analytische Aufgabe"[12] zu; das heißt "es geht ihr nicht um die begründende Formulierung von Maßstäben pädagogischen Handelns, sondern - sofern es sich um Normenprobleme handelt - um die Formulierung nachweisbarer Maßstäbe des faktischen Erziehungshandelns unter bestimmten raum-zeitlichen Bedingungen".[13] Mit Hinweis auf H a b e r m a s[14] bestimmt Mollenhauer aber diese "Askese" als "nur methodologischer Natur", das heißt "daß also darüber hinaus auch die Erfahrungswissenschaft einer Begründung bedarf,

besonders sofern sie selbst Moment einer gesellschaftlichen Praxis ist, die sie sich andererseits zum Gegenstande macht und eben damit auch dem Problem einer 'maßgebenden' Normativität verpflichtet bleibt".[15]

Schon diese wenigen Äußerungen zur Problematik einer empirisch-positivistischen Erziehungswissenschaft , die nach B o k e l m a n n[16] zwar in Ansätzen vorliegt, als "Theorie" jedoch erst ein "Desiderat"[17] ist, zeigen eine Vielfalt möglicher Verhältnisbestimmungen von Erziehungswissenschaft und Philosophie, wobei der Terminus "Erziehungswissenschaft" teilweise schon ein Programm darstellt.[18] B o k e l m a n n meint dazu mit Recht: "Sofern man die systematische Erziehungswissenschaft als permanenten Lösungsversuch pädagogischer Probleme ansieht, wird auch der Streit darüber, ob man den Wissenschaftstitel 'Erziehungswissenschaft' oder 'Pädagogik' verwenden soll, irrelevant. Entweder läßt man in der 'Wissenschaft', die das pädagogische Problem erforscht, verschiedene Theorietypen zu oder man reduziert den Wissenschaftsbegriff auf einen Theorietypus, den man für legitim hält".[19]

Je nach der Radikalität eines solchen Legitimitätsanspruchs gestaltet sich dann auch das Verhältnis Philosophie/Pädagogik von einer als notwendig angesehenen Kooperation zur Ausschließung der Normproblematik aus dem erziehungs"wissenschaftlichen" Bereich bis hin zur Ablehnung jeder philosophischen Grundlagenforschung, die die Relevanz von Philosophie überhaupt für eine sich als Wissenschaft verstehende Pädagogik verneint. Dabei sind die Vertreter der radikalen Richtung durchaus in der Minderheit, wie auch Wolfgang F i s c h e r ausführt: "Die Mehrzahl der Vertreter einer empirischen Erziehungswissenschaft erhebt gemeinhin gar nicht den Anspruch, daß ihre Arbeiten das pädagogische Geschäft g r u n d z u l e g e n geschaffen sind. Grundlegungs-Anstrengungen in dem Sinne, daß der pädagogischen Praxis - eingestandenermaßen - Richtpunkte, Ziele, Normen, Maßgaben oder was auch immer Unempirisch-Verbindliches gegeben sein und gegeben werden müsse, weisen sie von sich.

Das sei, so wird bekundet, die Sache der Erziehungsphilosophie, der Erziehungslehre, der Erziehungspolitik. Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft sei eine ganz andere. Sie habe es ausschließlich mit dem zu tun, was an 'Erziehungswirklichkeit' oder an 'erzieherisch bedeutsamer Wirklichkeit' immer schon vorliegt. Der Akzent liegt auf der Wirklichkeit. Zu ihr gehören - z.B. nach W. Brezinka - d i e 'Ziele, Werte und Ideale', von denen erzieherisches Handeln 'unentrinnbar abhängig' i s t . Das alles gilt es, zu Erkenntnis zu bringen, und zwar durchaus nicht bloß deskriptiv-inventarisierend. Aber außerhalb empirisch-erziehungswissenschaftlicher Möglichkeiten, so meint man, liege es, das aller Pädagogik zugrunde liegende Sollen und die in ihm definierten maßgebenden Grundbegriffe, Prinzipien und Vollzugselemente in ihrer Geltung[20] denkend zu bestimmen. Normsetzung, auch in der Gestalt einer Ermittlung zeitlosen oder heutigen 'Sinns der Erziehung' entziehe sich der Wissenschaft".[21]

Gegen einen "n a i v e n Empirismus" wehrt sich aber auch Wolfgang B r e z i n k a und kennzeichnet diesen so, daß er "den gedanklichen Konstruktionen der philosophischen Pädagogik den Kampf ansagte"[22] im Glauben, "die reine 'theoriefreie' Beschreibung des 'Gegebenen' stehe 'am Anfang aller Wissenschaft' und ermögliche überhaupt erst die Fragestellung".[23] Nach Brezinka sind diese Versuche jedoch "ziemlich unfruchtbar geblieben und haben die empirische Pädagogik zeitweilig sogar in Verruf gebracht... Die Anhänger des naiven Empirismus haben in ihrer verständlichen Wertschätzung der Erfahrung übersehen, daß man von der Wirklichkeit nur etwas erfährt, wenn man gezielte Fragen an sie richtet".[24] Schärfer noch pointiert die Kritik an dieser letztgenannten Richtung Gerhard F u n k e , wenn er schreibt: "Wer Prinzipienwissenschaften, wer also spezifisch systematisch-philosophische Grundlagenuntersuchungen ablehnt und allein die faktisch in die Erscheinung getretenen Auffassungspositionen gelten lassen möchte, muß - ob er will oder nicht - selbstverständlich auch die kritisch-philosophische Position mindestens als eine faktisch-historisch vorgekommene respektieren".[25]

Wenn daher neuere Theorieansätze der Erziehungswissenschaft inclusive der empirisch-positivistischen Richtung in ihrer Haltung zur Philosophie resp. zu einer anthropologisch-philosophischen Fragestellung in der Pädagogik untersucht werden sollen, so verbietet sich eine pauschalisierende Charakteristik im vorhinein; und es wird im einzelnen und beim Einzelnen zu fragen sein, ob und wie sein Theorieansatz eine "anthropologische Philosophie der Erziehung" zuläßt.

1. Wolfgang B r e z i n k a : Die Philosophie der Philosophie der Erziehung

A. Wissenschaft und Philosophie

Wolfgang Brezinka, der von Herwig B l a n k e r t z schon 1966 als einer der "Anwälte der empirischen Forschung"[1] bezeichnet wird, vertritt den wissenschaftstheoretischen Anspruch, Erziehungs"wissenschaft" streng von jeder "Philosophie" der Erziehung abzugrenzen. Die Beschäftigung mit ihm wird sich daher primär der Frage zuwenden müssen, welcher Art das Verhältnis dieser beiden ist; das heißt konkreter: Wie versteht Brezinka Erziehungswissenschaft resp. Philosophie, und schließt sein Verständnis von Erziehungswissenschaft ihre philosophische Grundlegung aus oder wie muß diese - recht verstanden - aussehen? Nicht unwichtig ist dabei auch die Zeitspanne der Aussagen von Brezinka, die in der uns vorliegenden Literatur von 1959 bis 1972 reicht.
So spricht er in einem Aufsatz von 1959[2] noch vorwiegend von der "Pädagogik", in deren Definition "als Wissenschaft, die auf Erfahrung beruht"[3], der Bezug zur Philosophie deutlich mitklingt, wenn er schreibt: "Es heißt durchaus nicht den philosophischen Aspekt der Pädagogik gering schätzen, wenn man für sie eine möglichst breite Basis empirisch gewonnener Erkenntnisse anstrebt".[4] "Jede Erkenntnis ist partikular, keine erschöpfend, deshalb kommt es darauf an, a l l e möglichen Gesichtspunkte und Methoden zu nutzen, empirische wie philosophische, statt sie als einander aus-

schließende Alternativen anzusehen".[5] Dabei versteht B r e z i n k a die empirische Forschung als kritisches Korrektiv gegenüber "pseudophilosophischem Gerede"[6], das als "Pseudomystik" mit "religiöser Weihe" "aus unverzeihlicher Unkenntnis der Sache stammt".[7] Andererseits ist aber "erzieherisches Handeln...unentrinnbar von Zielen, Werten und Idealen abhängig"[8], wenn auch "aus der bloßen Deskription...noch keine Orientierung darüber zu gewinnen (ist), was geschehen soll"[9]; sondern "der Respekt vor der Wirklichkeit zwingt umgekehrt...zur Kritik an allen Versuchen, aus der bloßen Erkenntnis von Tatsachen allgemeingültige Normen über Ziel und Aufgaben der Erziehung abzuleiten. Sie werden der Geschichtlichkeit des menschlichen Daseins nicht gerecht. Das gilt sowohl gegenüber den normgebenden Ansprüchen der experimentellen und der rein deskriptiven Pädagogik als auch gegenüber metaphysischen Spekulationen, die vorgeben, auf rein rationale Weise aus der 'Natur' des Menschen seine Bestimmung ableiten zu können. Wo versucht wird, aus dem Sein das Sollen zu bestimmen, ergeben sich durchwegs inhaltlich fast völlig entleerte Formeln".[10] Demgegenüber liegt nach Brezinka die Aufgabe der pädagogischen Wissenschaft "in der I d e o l o g i e k r i t i k und in der historisch-philosophischen S t r u k t u r a n a l y s e der gegebenen pädagogischen Situation".[11] Diese Einbeziehung der Philosophie in die pädagogische Wissenschaft zum damaligen Zeitpunkt fußt auf der Überzeugung, daß reine Tatsachenforschung unfruchtbar bleibt, "wenn die Übereinstimmung in der Daseinsauslegung der geschichtlich bedingten Situation als Aufgabe nicht genügend gesehen wird, Strukturanalyse bedeutet hier: 'Gegenwärtige Zustände müssen als historisch gewordene erfaßt und auf ethische Entscheidungen, auf Sinnerfüllung, Lebensauslegung und Daseinsanalyse bezogen werden'".[12]

Der in dem Aufsatz von 1959 noch im Titel auftauchende Begriff "Pädagogik" wird 1965 von Brezinka in der überwiegend zustimmenden Rezension von Rudolf L o c h n e r s "Deutscher Erziehungswissenschaft"[13] als mehrdeutig abgelehnt, "weil er ganz Verschiedenes deckt: die wissenschaftliche

Erfassung des Seienden und die außerwissenschaftliche Konstruktion von Seinsollendem".[14] Der Umschlag von der "Pädagogik" zur "Erziehungswissenschaft" ist dabei nach B r e z i n k a nicht nur terminologischer Art, sondern soll "den Übergang von einer Epoche, in der die 'Philosophie der Erziehung' vorgeherrscht hat, zu einer neuen Epoche der 'Erziehungswissenschaft' beschleunigen"[15], in der die Bezeichnung Erziehungswissenschaft der "'auf Erfahrung gegründeten, also empirisch vorgehenden Forschung'"[16] vorbehalten bleiben soll. Philosophie wird in dieser Fassung von pädagogischer Wissenschaft zwar nicht völlig abgelehnt, ihr Aufgabenkreis erscheint aber auch für Brezinka stark reduziert, wenn er über L o c h n e r schreibt: "Trotz seines gespannten Verhältnisses zur Philosophie erkennt er durchaus ihr Recht an, 'die Erziehung zum Gegenstand auch ihres Nachdenkens zu machen'".[17]
Welche Art von Philosophie B r e z i n k a in diesem Zitat vorschwebt, kann man eventuell aus einem 1966 erschienenen Aufsatz[18] erschließen, in dem Brezinka weltanschaulich begründete Pädagogik kritisiert, gleichzeitig aber "Philosophie der Erziehung" und "Theologie der Erziehung" gemeinsam der "Erziehungswissenschaft" entgegenstellt: "Es wird kaum jemand bestreiten, daß eine Philosophie der Erziehung berechtigt und in gewisser Hinsicht auch notwendig, eine Theologie der Erziehung zumindest möglich ist. Sie stützen sich jedoch auf andere Erkenntnisquellen als die Erfahrungswissenschaften vom Menschen, zu denen - sofern sie Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt - auch die Erziehungswissenschaft zu zählen ist".[19]
Die schon im ersten Teil der vorliegenden Untersuchung konstatierte Parallelisierung von Theologie und Philosophie greift Brezinka hier also auf, nur zu einem anderen Zweck als die oben referierten Autoren: um nämlich Philosophie mit Theologie als mehr oder weniger weltanschauliche Nicht-Wissenschaften der empirischen Erfahrungswissenschaft gegenüberzustellen.[20] Dabei polemisiert Brezinka noch nicht prinzipiell gegen weltanschauliche Pädagogik[21]; ihr wird nur Wissenschaftscharakter abgesprochen, und Brezinka schließt sie von einer "erfahrungswissenschaftliche(n)

Theorie der Erziehung"[22] aus. Pauschal stellt er dann aber dieser Wissenschaft "die" Philosophie gegenüber, obwohl in dem Aufsatz primär von "scholastischer Philosophie"[23] in katholisch-weltanschaulicher Prägung die Rede ist, was auch die weitere Auseinandersetzung Brezinkas mit Heinrich R o m b a c h[24] beweist. Da B r e z i n k a selbst von dem von ihm rezensierten Autor H e n z eine genauere begriffliche Unterscheidung fordert: "Nun gibt es zweifellos christliche und nicht-christliche Theoretiker der Erziehung. Die Unterschiede, die zwischen ihren philosophischen Grundpositionen bestehen, verdienen deutlich herausgehoben zu werden"[25] - müßte er diesem Anspruch seinerseits auch genügen und sauberer zwischen einer sogenannten philosophischen Richtung und "Philosophie"[26] trennen;wobei er dann jedoch fragen müßte, ob eine christlich-weltanschauliche Haltung überhaupt als "philosophische" Grundposition zu bezeichnen ist.[27] Erfreulicherweise hat der überscharfe Angriff R o m b a c h s[28]; den B r e z i n k a als Versuch wertet, "entgegen den wohlbegründeten Abgrenzungsvorschlägen der modernen Wissenschaftstheorie auch für weltanschauliche, religiöse, metaphysische und ethische Behauptungssätze den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit zu sichern"[29], aber bewirkt, daß Brezinka stärker als vorher "weltanschauliche Pädagogik" bzw. "weltanschauliche Philosophie" als solche charakterisiert und ihren "dogmatischen Anspruch"[30] abwehrt, wie es auch im ersten Teil dieser Arbeit versucht wurde. Ebenso bemerkenswert ist auch Brezinkas klare Absage an R o m b a c h s Vorstellung von einem Pädagogiker als einer "Art von Universalgenie", der "zugleich Philosoph, Psychologe, Theologe, Anthropologe, Biologe. Soziologe usw. sein (soll). Haben wir aber in der Pädagogik nicht schon genug Autoren kennengelernt, die dieser Anspruch lediglich dazu verführt hat, mit großem, vermeintlich 'philosophisch' oder neuerdings 'anthropologisch' begründeten Überlegenheitsbewußtsein oberflächlich über alles zu reden, ohne irgend etwas gründlich zu verstehen? Daß dieser pansophische Typus pädagogischer Theoretiker wissenschaftlich unmöglich halten kann, was er programmatisch verspricht,

dürfte Rombach dank seiner Vorliebe für großzügig spekulatives Denken entgangen sein".[31]

Demgegenüber konkretisiert B r e z i n k a s e i n erziehungswissenschaftliches Konzept im Sinne einer klaren Arbeitsteilung: "Die Forderung nach einer Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft schließt zwar notwendig den Vorschlag ein, die 'Philosophie der Erziehung' davon abzugrenzen, aber diese wird deswegen nicht abgewertet. Ebensowenig ist daran gedacht, die Erziehungswissenschaft gegen philosophische Ideen und Probleme gänzlich abzuschirmen; sie soll allein vor den unverbindlichen Spekulationen ohne empirischen Gehalt geschützt werden. Es gibt heute keine einleuchtende wissenschaftstheoretische Begründung mehr dafür, der Pädagogik eine Sonderstellung unter den Wissenschaften zuzubilligen. Durch das Festhalten an der Behauptung von ihrem philosophisch-empirischen oder normativ-deskriptiven Doppelcharakter kann weder für die philosophische Analyse möglicher Erziehungsziele noch für die wissenschaftliche Erforschung der Erziehungswirklichkeit irgendetwas gewonnen werden, was bei einer Arbeitsteilung zwischen Philosophie der Erziehung und Erziehungswissenschaft zu kurz käme. Die Erziehungswissenschaft braucht nicht m e h r philosophische Voraussetzungen als die anderen Realwissenschaften. Darum sollten endlich auch die wissenschaftlichen Pädagogen den Mut finden, 'alles verbale Feuerwerk zu vergessen und die praktischen Probleme unserer Zeit mit Hilfe jener theoretischen Methoden zu behandeln, die im Grunde a l l e n Wissenschaften gemeinsam sind: mit Hilfe der Methode von Versuch und Irrtum, der Methode der Erfindung von Hypothesen, die sich praktisch überprüfen lassen, und mit Hilfe ihrer praktischen Überprüfung'".[32]

Als Ausarbeitung und Fortführung der u.a. in den oben referierten Aufsätzen dargelegten Gedanken versteht Brezinka sein 1971 erschienenes Buch "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft", das er als Einführung in die Metatheorie der Erziehung verstanden wissen will. "Metatheorie" bedeutet nach ihm, daß hier "nicht die Wirklichkeit selbst,

sondern T h e o r i e n über die Wirklichkeit...also nicht die Erziehung, sondern Aussagensysteme ü b e r Erziehung"[33] zum Gegenstand der Überlegungen werden; eine Aufgabe, die B r e z i n k a selbst auch als "Philosophie pädagogischer Aussagensysteme"[34] bezeichnet, welche darauf abzielen soll, "eine informationsreiche, wirklichkeitsnahe und für das erzieherische Handeln relevante pädagogische Theorie anzubieten".[35] Gegenüber den in Lehrbüchern, Einführungswerken und Gesamtdarstellungen der Pädagogik vorherrschenden "unklare(n) Vorstellungen über die methodologischen Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Pädagogik"[36] will sich Brezinka - ohne jeden Anspruch auf "endgültiges und unangreifbares Wissen"[37] - von der präzisen Fragestellung leiten lassen: "Welches sind die grundlegenden Entscheidungen, die getroffen, und die Regeln, die eingehalten werden müßten, damit wir zu brauchbaren pädagogischen Theorien gelangen können?"[38] Diese Theorien sind - entsprechend dem an Bartley, Feyerabend, Feigl, Nagel, Wohlgenannt, Leinfellner, Bunge[39] und anderen orientierten Wissenschaftsbegriff - verpflichtet, "zu erklären, und damit zugleich die theoretischen Grundlagen für Voraussagen und für die technische Anwendung von Erkenntnissen zu gewinnen".[40] Als Erkentnis sollen jedoch "nur Aussagen gelten, deren Gültigkeit oder deren Wahrheitswert festgestellt worden ist".[41] Gegenüber früheren Theoretikern der Erziehung, die primär herausfinden wollten, "was sein soll, was gut für die Menschen, was wünschenswert für die künftige Erziehung ist"[42], hält Brezinka Wertungen oder Handlungsanweisungen "innerhalb wissenschaftlicher Aussagensysteme" für unvereinbar mit einer als Realwissenschaft verstandenen Erziehungswissenschaft: "Aus Tatsachen lassen sich weder Werte noch Normen ableiten. Der Unterschied zwischen Sein und Sollen ist logisch nicht zu überbrücken. Deshalb muß innerhalb der Wissenschaft auf Werturteile verzichtet werden. Von einem wissenschaftlichen Aussagesystem wird nicht mehr und nicht weniger gefordert, als daß es Informationen über die Wirklichkeit enthält".[43] Andererseits ist aber die Wissenschaft "auf vorwissenschaftliches Wissen geradezu angewiesen"[44],

und sie muß - wie die Philosophie - "stets mit theoretischen Voraussetzungen beginnen, die wir vorläufig annehmen, ohne sie empirisch geprüft zu haben".[45]
Die in diesem Punkte von B r e z i n k a erklärte Übereinstimmung von Wissenschaft und Philosophie ist für die weitere Untersuchung wesentlich, weil Brezinka im folgenden durch die Definition von "wissenschaftlicher Theorie"[46], von "Wissenschaft"[47] und von "Erkenntnis"[48] im Sinne der Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie[49] seine "Metatheorie der Erziehung"[50] als wissenschaftliches, nicht aber als philosophisches Aussagensystem verstanden wissen will: "Damit ist jene...Auffassung gemeint, nach der die Erkenntnis der Wirklichkeit weder allein aus Beobachtungsergebnissen...noch allein aus erfahrungsunabhängigen Vernunfteinsichten..., sondern nur durch 'konstruktive Hypothesen' gewonnen werden kann, die empirisch zu prüfen sind".[51] Daß gerade dies aber auch eine Forderung an die Philosophie ist, die sie besonders für die erzieherisch relevante Erkenntnis des Menschen zu erfüllen hat, wurde an mehreren Stellen dieser Arbeit schon angedeutet; denn genau diese Erkenntnis kann in einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung" weder allein aus Beobachtungsergebnissen noch allein aus erfahrungsunabhängigen Vernunfteinsichten, sondern nur durch "konstruktive Hypothesen" gewonnen werden, die empirisch zu prüfen sind, wie Hans A l b e r t feststellt: "Auch ethische Systeme sind prinzipiell überprüfbar, und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer logischen Widerspruchslosigkeit, sondern darüber hinaus hinsichtlich der Realisierbarkeit der in ihnen enthaltenen Forderungen und der Konsequenzen, die aus ihnen folgen. Man wird den Vergleich zwischen verschiedenen möglichen ethischen Systemen wohl ebenso auf die Erfahrung gründen müssen wie den zwischen wissenschaftlichen Theorien über denselben Bereich".[52] In diesem Sinne wurde oben[53] von Antizipationen, wie der Mensch ist und sein und werden kann, gesprochen. Ähnlich geht auch Klaus S c h a l l e r vor, der zwar die Anthropologie als Begründung seiner "kritischen Erziehungswissenschaft"[54] ablehnt, aber im Zusammenhang der

hier anstehenden Fragen vom "utopische(n) Charakter aller Erziehung (spricht - d.V.): real utopisch, weil der Topos des Menschen, auf den sie aus ist, nicht aus einer 'spekulativen Idee' oder einem abstrakten Menschenbild deduziert, sondern im kommunikativen Prozeß in der Realität als deren Noch-nicht eruiert worden ist".[55] - Demnach könnte also durchaus ein recht verstandenes "philosophisches" Aussagesystem den von B r e z i n k a aufgestellten Kriterien für ein "wissenschaftliches" Aussagesystem entsprechen. Die Schwierigkeiten aber, die sich in der Unterscheidung Brezinkas andeuten und die in der Frage kulminieren, ob Philosophie nun Wissenschaft sei oder was sonst[56], konzentrieren sich auf Brezinkas Forderung nach Werturteilsfreiheit[57] der Wissenschaft (also auch der Erziehungswissenschaft[58]), dergegenüber die "Begründung von Wertungen"[59] durchaus zum Aufgabenbereich der Philosophie gehöre. Diese scheinbar eindeutige Klassifizierung von Wissenschaft und Philosophie verliert aber zwangsläufig an Klarheit, wenn Brezinkas Wissenschaftsvorstellung einerseits stark vom naturwissenschaftlichen Vorbild geprägt ist[60], er andererseits aber einschränken muß: "Die Erziehungswissenschaft hat mit den übrigen Sozialwissenschaften gemeinsam, daß ihr Gegenstand höchst komplex und in allen seinen Bestandteilen rasch wandelbar ist. Deshalb wäre es wirklichkeitsfremd, sie nach dem Ideal der exakten Naturwissenschaften entwerfen zu wollen und methodologische Anforderungen aufzustellen, die unerfüllbar sind. Man muß von vornherein damit rechnen, daß den sozialwissenschaftlichen Theorien noch mehr als den meisten naturwissenschaftlichen G e s c h l o s s e n h e i t u n d V o l l s t ä n d i g k e i t f e h l e n".[61] Das heißt also: "Erziehungswissenschaftliche Gesetzeshypothesen, Theorien und Erklärungsversuche sind in besonderem Maße offen. Diese Einsicht kann uns vor der utopischen Erwartung eines vollständigen und sicheren Wissens bewahren, aber sie rechtfertigt es nicht, auf die Erarbeitung der unvollständigen und vorläufigen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die tatsächlich erreichbar sind, zu verzichten und uns mit dem unkontrollierten Spekulieren über Erziehung zu begnügen".[62] Das heißt

aber auch, daß die hohe Forderung nach "Werturteilsfreiheit" in der Bestimmung dessen, was "ist", als theoretisches Postulat verstanden werden muß, ohne daß daraus ein Dogma neuer Wissenschaftsgläubigkeit gemacht wird. Mit dieser Einschränkung scheint es mir dann durchaus möglich, innerhalb eines spezifischen Aufgabenbereiches (wie dem der Erziehung) unter gewissen Aspekten (wie der anthropologischen Fragestellung) g e n a u zwischen beschreibenden und normativen Aussagen zu unterscheiden, ohne nur die letzteren der "Philosophie" zuzuordnen. Damit würde gleichzeitig das Aufeinander-Verwiesensein beider Aussagereihen aufgezeigt sowie deren jeweilige Vorläufigkeit; denn die Beschreibung ist immer verflochten mit der geschichtlichen Situation des Beschreibenden wie - in noch stärkerem Maße - die Normsetzung auch. Daraus folgt, daß die philosophische wie die erziehungswissenschaftliche Beschreibung oder Erklärung erzieherisch relevanter Sachverhalte[63] weniger als naturwissenschaftliche Beschreibungs- und Erklärungsversuche in allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten zu erfassen sind, was B r e z i n k a selbstverständlich auch weiß: "Jeder Erklärungsversuch ist ohnedies nur provisorisch: wenn neues Tatsachenmaterial oder neue Gesetze bekannt werden, kann er durch einen besser bestätigten neuen Vorschlag ersetzt werden. Unter praktischen wie unter theoretischen Gesichtspunkten scheint mir das Wagnis, komplexe Phänomene unvollkommen zu erklären zu versuchen, jedenfalls den Vorzug zu verdienen vor vollkommenen Erklärungen von Belanglosigkeiten".[64]
Daß dieses Motto nicht auch für philosophische Erklärungsversuche des wohl komplexesten Phänomens "Mensch" gültig sein kann, scheint mir nämlich weder widerlegt durch Brezinkas bisher referierte Gegenüberstellung von Wissenschaft und Philosophie noch durch seine weiteren Ausführungen, in denen er den Begriff "Wissenschaft" nach zwei Bedeutungsgehalten unterscheidet: einmal versteht er Wissenschaft als "A u s s a g e n s y s t e m über einen Gegenstandsbereich oder einen Problemkreis, das durch Anwendung der allgemeinen Regeln der wissenschaftlichen

Methode und spezieller Forschungstechniken gewonnen worden ist"[65] und zum anderen als "Bezeichnung der H a n d l u n g e n, durch die wissenschaftliche Aussagensysteme zustande kommen. Hier ist Wissenschaft als Prozeß[66] gemeint im Unterschied zur Wissenschaft als Produkt[67], als Ergebnis oder Folge der wissenschaftlichen Tätigkeiten".[68]
Die Forderung nach Werturteilsfreiheit kann nach B r e z i n k a nur für die Wissenschaft als Produkt erhoben werden, die "auf informatorische Sätze in deskriptiver Sprache beschränkt werden soll"[69], während "im Prozeß wissenschaftlichen Handelns Werturteile ganz unentbehrlich sind"[70] und als Wertbasis oder normative Grundlage der Wissenschaft benötigt werden.[71]
Mit dieser begrifflichen Mehrdeutigkeit von Wissenschaft korrespondiert dann eine von Philosophie[72], was einen Vergleich oder eine Gegenüberstellung beider Aussagensysteme aber kaum leichter werden läßt, da Brezinkas Aussagen auch dabei nicht konstant bleiben.[73] Denn wie der Forderung nach "werturteilsfreier Wissenschaft"[74] im erzieherischen Bereich einige Seiten später "Hinweise() auf die Unentbehrlichkeit der Werturteile für die Gewinnung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse"[75] gegenüberstehen, weil die Forderung nach Werturteilsfreiheit keineswegs bedeutet, "daß der Wissenschaftler sich aller Wertbindungen enthalten solle, sondern lediglich, daß er dem Zentralwert der Suche nach der Wahrheit den Vorrang einräumt und sich nach jenen Normen des Vorgehens (d.h. nach den Regeln der wissenschaftlichen Methode) richtet, deren Einhaltung erfahrungsgemäß am sichersten zu wissenschaftlichen Erkenntnissen führt"[76] - so steht der ansonsten "nicht-wissenschaftlichen" Philosophie an einigen Stellen eine "wissenschaftliche" Philosophie gegenüber, die ebenso auf die Suche nach der Wahrheit verpflichtet ist: "Der Wissenschaft wie der strengen (oder 'wissenschaftlichen') Philosophie ist gemeinsam, daß sie nicht unmittelbar an irgendwelchen praktischen Zwecken, sondern am Ideal der Erkenntnis orientiert sind".[77]
"Philosophie soll dem Ideal der Erkenntnis folgen. Den Er-

kenntnischarakter hat sie mit den Einzelwissenschaften gemeinsam. Weder in der Wissenschaft noch in der Philosophie genügt es, Behauptungen aufzustellen und für diese den Anspruch auf Wahrheit zu erheben".[78] Auch nach dem folgenden Zitat: "Es gibt weder eine spezifische Erkenntnisweise der Wissenschaften noch der Philosophie, sondern entscheidend ist allein die inhaltliche Prüfung[79] der auf verschiedene Weise zustande gekommenen Aussagen. Die primäre Aufgabe der Philosophie wird allerdings heute nicht mehr in der Vermehrung unseres Wissens über die Welt, sondern in der Kritik[80] an Wissensansprüchen gesehen"[81] - wäre es nun verständlich, wenn B r e z i n k a solche "wissenschaftliche" Philosophie der "Wissenschaft als Produkt" zurechnen und dann konsequent zwischen einer "Philosophie als Produkt" und einer "Philosophie als Prozeß" mit dem Abgrenzungskriterium "Werturteilsfreiheit" unterscheiden würde; weiteres Unterscheidungsmerkmal könnte dann analog das oben genannte Interesse bzw. Desinteresse an praktischen Intentionen sein. Doch Brezinka bleibt nicht bei dieser Unterscheidung[82], sondern differenziert ein weiteres Mal zwischen einer "Philosophie der Erziehung" und einer "Philosophie der Philosophie der Erziehung"[83], wobei er letztere näher definiert als "ein metaphilosophisches Unternehmen. Es erfolgt nicht innerhalb der Philosophie der Erziehung, sondern diese wird selbst zum Gegenstand, über den nachgedacht wird".[84] Durch diese Abgrenzung gelingt es ihm dann, seine (einfache) "Philosophie der Erziehung" nicht mehr mit dem Epitheton "wissenschaftlich" schmücken zu müssen, obwohl er an anderer Stelle schreibt: "Aus der Einsicht in die Notwendigkeit von Wertungen bei der Grundlegung der Wissenschaft, im Forschungsprozeß und bei der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse folgt also nicht, daß auch i n n e r h a l b wissenschaftlicher Aussagensysteme[85] Werturteile auftreten müßten. Hier geht es um Aussagen über die Wirklichkeit einschließlich der Möglichkeiten, die in ihr enthalten sind (technologische Fragestellung). Zur sozial-kulturellen Wirklichkeit gehören selbstverständlich auch die Wertungen, die die Menschen vornehmen;

die Ideale, die sie entwerfen; die Ziele, die sie sich setzen; die Normen, an die sie sich binden. Sie bilden einen wichtigen Gegenstand der Sozial- und Kulturwissenschaften. Die 'Aussagen, die über das Wertverhalten der Menschen informieren, die es beschreiben, erklären und vorhersagen, sind aber selbst Tatsachenaussagen, keine Werturteile'".[86]

Der Versuch, nur die "Philosophie der Philosophie der Erziehung" und damit die erziehungswissenschaftliche aber nicht die philosophische "Metatheorie der Erziehung" als wissenschaftlich zu deklarieren, wird auch nicht korrigiert durch die Unterteilung der (einfachen) Philosophie der Erziehung in eine "Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen"[87] und eine "Moralphilosophie der Erziehung".[88] Zwar gehört zu den erkenntnistheoretischen Problemen oder den "philosophischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft und anderer pädagogischer Aussagensysteme"[89] "zunächst alles, was über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik gesagt wird. Es ist selbst nicht mehr Inhalt einer Theorie des Gegenstandsbereichs 'Erziehung', sondern Bestandteil der 'Theorie der Erziehungstheorie' oder der Metatheorie der Erziehung"[90]; aber diese philosophischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft werden weiterhin n i c h t der "Philosophie der Philosophie der Erziehung" oder der "Philosophie der Erziehungswissenschaft" zugerechnet, die B r e z i n k a folgendermaßen definiert: "Soweit Erziehungstheorien realwissenschaftlichen Charakter haben, kann die zugehörige Metatheorie als Philosophie der Erziehungswissenschaft[91] (philosophy of educational science) oder als Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft[92] bezeichnet werden. Es handelt sich hier um die gegenstandsspezifische Methodologie der Erziehungswissenschaft oder um die Philosophie der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis. Sie untersucht die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Forschung, die Problematik der angewendeten Methoden und der Begründung der Gültigkeit ihrer in Theorien ausgedrückten Erkenntnisse".[93]

Weil Brezinka seine Philosophie der Philosophie der Erziehung als erziehungswissenschaftliche, nicht aber als philo-

sophische Disziplin konstituieren will, genügen also die oben genannten Unterscheidungskriterien (Wissenschaft als Produkt bzw. Prozeß und Interesse bzw. Desinteresse an praktischen Zwecken) n i c h t; er führt als dritte Unterscheidung den "realwissenschaftlichen" bzw. nicht-realwissenschaftlichen Charakter von Erziehungstheorien an[94], um so die "Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen" zusammen mit der "Moralphilosophie der Erziehung" nur der "Philosophie der Erziehung" zuzuordnen, nicht aber der "Philosophie der Philosophie der Erziehung"[95]. Das bedeutet dann, daß die "philosophische" Philosophie der Erziehung letztlich kein Aussagensystem deskriptiv-informativer Art sein kann wie die "erziehungswissenschaftliche" Philosophie der Philosophie der Erziehung: "Soweit jedoch die Philosophie auch inhaltliche Aussagen über die Wirklichkeit macht, unterscheiden sich diese von wissenschaftlichen Aussagen vor allem dadurch, daß sie nicht etwa sicherer, sondern besonders unsicher ('hypothetisch') und in geringerem Grade prüfbar sind. Die allgemeinen Regeln für ihre Prüfung aber sind entsprechend dem vorausgesetzten Erkenntnisbegriff die gleichen. Die Rechtfertigung der Philosophie liegt in der Tatsache, daß es Probleme gibt, die weder in den Realwissenschaften, noch in der Logik und Mathematik behandelt werden. Diese Probleme erschöpfen sich nicht in denen der Erkenntnis-Lehre, sondern der größere Teil von ihnen stammt aus den Einzelwissenschaften sowie aus den Erfahrungen des sozialen Lebens, aus der Politik, der Religion usw. Sie betreffen nicht nur die Erkenntnis der Wirklichkeit und das daraus zu gewinnende Weltbild, sondern auch die Begründung von Wertungen. Die Philosophie reicht so weit, wie es philosophische Probleme gibt".[96]

Die Betonung dieses scheinbar weiten Aufgabenbereiches der Philosophie darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie de facto in B r e z i n k a s Entwurf stark begrenzt ist, was nur mühsam aus der Vielzahl von Termini herauszukristallisieren war und nach dem Ausgeführten schematisch verkürzt folgendes besagt: 1. Die "Philosophie der Erziehung" ist nicht wissenschaftlich, weil zu ihr als "Moral-

philosophie der Erziehung" auch die Begründung von Wertungen gehört. 2. Obwohl die "Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen" auch "Metatheorie der Erziehung" ist und damit auch zur wissenschaftlichen "Philosophie der Philosophie der Erziehung" gerechnet werden könnte, wird sie der "Philosophie der Erziehung" untergeordnet, um ihr Objekt nicht als realwissenschaftliche Theorie im Sinne eines Endproduktes der wissenschaftlichen Forschung[97] charakterisieren zu müssen. 3. Dem widerspricht jedoch B r e z i n k a s generelle Definition von wissenschaftlicher Theorie: "Eine wissenschaftliche Theorie...enthält Beschreibungen, Erklärungsversuche und eventuell auch Voraussagen. Charakteristisch für sie sind Hypothesen, die von vornherein als korrigierbar und nicht als endgültig feststehend betrachtet werden. Theorien sind frei von Werturteilen. Ihr Zweck ist es, zu informieren. Sie können natürlich auch Wertungen beschreiben und erklären, aber das bedeutet nicht, daß sie deswegen selbst normativ werden. Eine Theorie wird nur versuchsweise und provisorisch festgehalten, bis sie durch eine bessere ersetzt werden kann. Ihr Wert hängt davon ab, ob sich aus ihr überprüfbare Hypothesen ableiten lassen. Sie ist ein Hilfsmittel, eine Zwischenstufe im nie endenden Prozeß der Erkenntnisgewinnung. Eine Theorie enthält keine Forderung an irgend jemanden, sein Verhalten zu ändern. Sie wird in deskriptiver, sachlicher, rationaler und kognitiver Sprache vertreten".[98] Aus dieser Definition folgt nämlich keineswegs zwingend, daß nicht auch die "Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen" durchgehend einer "Philosophie der Philosophie der Erziehung" zuzurechnen wäre. Ganz entscheidend sind hierfür die folgenden Ausführungen Hans A l b e r t s : "Eine Entscheidung für einen kritischen Rationalismus, wie er den empirischen Wissenschaften zugrunde liegt, hat aber gleichzeitig Konsequenzen für andere Bereiche, zum Beispiel für den der Moral. Meta-Wissenschaft und Meta-Ethik, Erkenntnistheorie und Moralphilosophie sind nicht als völlig getrennte Disziplinen anzusehen, wenn man eine solche Entscheidung akzeptiert. Es ist kein Zufall, daß in der Geschichte der Philosophie immer wieder weitgehende Analogien zwischen diesen Gebieten festzustellen sind. Wer der Philo-

sophie als Meta-Wissenschaft eine kritisch-regulative Funktion zuweist, wird sie ihr als Meta-Ethik nicht verweigern wollen. Das erste Erfordernis in dieser Beziehung scheint mir die Anerkennung der Logik auch für die ethische Argumentation zu sein. Als zentrale Aufgabe einer kritischen Moralphilosophie ist nicht die Analyse ethischer Ausdrücke, sondern die kritische Überprüfung von Begründungszusammenhängen in der ethischen Argumentation, die kritische Würdigung moralischer Prinzipien und die Kritik der vorherrschenden ethischen Systeme und der herrschenden Moral anzusehen. Der Rationalismus, der die Funktion der Moralphilosophie in dieser Weise bestimmt, muß sich aber keineswegs auf die Anerkennung der Logik beschränken. Er führt außerdem, ebenso wie im Bereich der Wissenschaft, zur Ablehnung jeder Autorität und jedes Dogmas, auch wenn sich bei einer Analyse der ethischen Sprache in irgendeinem sozialen Bereich herausstellen sollte, daß die Bezugnahme auf unantastbare Dogmen und auf unfehlbare Autoritäten hier zum üblichen Stil der Rechtfertigung gehört. Auch die ethische Tradition kann nur als Quelle für mögliche moralische Auffassungen, nicht aber als Rechtfertigungsinstanz anerkannt werden.
Eine weitere Konsequenz des Rationalismus für den moralischen Bereich ist die Berücksichtigung der Ergebnisse des wissenschaftlichen Denkens. Jeder Berufung auf abergläubische Vorstellungen für die Rechtfertigung bestimmter Verhaltensweisen ist damit der Boden entzogen. Außerdem sind moralische Prinzipien im Lichte ihrer Konsequenzen zu sehen, auch im Lichte der tatsächlichen Konsequenzen, zu denen ihre Anerkennung zu führen pflegt. Nicht die Quelle irgendwelcher moralischer Prinzipien ist für ihre Beurteilung maßgebend, sondern ihre Auswirkung auf das soziale Leben. In dieser Beziehung hat sich eine kritische Moralphilosophie naturgemäß auch mit anderen meta-ethischen Auffassungen auseinanderzusetzen, wie z.B. mit naturrechtlichen Anschauungen. Deren Analyse ersetzt in keiner Weise ihre Kritik...".[99] 4. Mit der absurden Klassifizierung der "Philosophie der Philosophie der Erziehung" als wissenschaftliche Metatheorie, nicht aber als Philo-

sophie[100] soll die einfache Philosophie der Erziehung reduziert werden auf "philosophisch-spekulative" Restfragen[101], die allenfalls "Theorien für praktische Handlungen"[102] entwickeln können. 5. "Philosophie der Erziehung" ist also letztlich bei B r e z i n k a nur eine Art Rumpfphilosophie im Sinne der normativen Moralphilosophie der Erziehung, deren Aufgabe es ist, "moralische Werturteile, die sich auf ein Sollen im Zusammenhang mit der Erziehung beziehen und ihre Begründung oder Rechtfertigung zu untersuchen".[103]

B. Erziehungsziele als Normproblem

Die Aufgaben, die B r e z i n k a einer "Moralphilosophie der Erziehung" stellt, gehören nach ihm einerseits in den Bereich der "normativen Ethik der Erziehung", das heißt es sind "Versuche, moralische Forderungen für die Erziehung aufzustellen und als verbindlich zu erweisen"[104]; andererseits ist die "kritische Beurteilung solcher Forderungen...Aufgabe der Meta-Ethik der Erziehung. Normative Ethik und Meta-Ethik der Erziehung...sind normativ, d.h. normgebend, aber auf verschiedenen Stufen bzw. für verschiedene Gegenstandsbereiche: die normative Ethik der Erziehung für das erzieherische und erziehungspolitische Handeln, die Meta-Ethik der Erziehung für die Systeme der normativen Ethik (oder der Moral) der Erziehung".[105] Es wird noch zu fragen sein[106], ob solche Meta-Ethik, wie sie im ersten Teil dieser Arbeit in bezug auf gewisse normative Ansprüche der "Pädagogischen Anthropologen" versucht wurde, notwendig "normativ" ist, wenn a) mit "normativ" nicht-wissenschaftliches Beschreiben und Erklären der Erziehungswirklichkeit[107] bezeichnet werden soll, b) Brezinka andererseits aber die Beschreibung von Normen, Zielen und Idealen, an die sich einzelne Menschen binden, als der Wirklichkeit entnommene Tatsachenaussagen und nicht als Werturteile versteht.[108] Das Aufzeigen normativer Ansprüche, die sich in Texten dokumentieren

und insofern auch zur Wirklichkeit gehören, muß daher keineswegs selbst wieder normgebend sein; und die Kritik an solchen Ansprüchen ist letztlich auch nur ein "provisorischer Erklärungsversuch", wie ihn B r e z i n k a für seine erziehungs w i s s e n s c h a f t l i c h e n Theorien bejaht, ohne diese als "normativ" zu erklären. Allerdings muß für eine solche Kritik auf folgende Feststellung von Hans A l b e r t hingewiesen werden. Er schreibt: "die philosophische Überlegung..., die also in einer k r i t i s c h e n Würdigung derartiger Normen besteht,...setzt aber die Entscheidung für bestimmte K r i t e r i e n voraus, eine Entscheidung, die allerdings keineswegs dogmatisch sein, die keineswegs der rationalen Diskussion entzogen werden muß... Auch die Auffassung, daß es keine Aussagen geben dürfe, die der rationalen Diskussion und der kritischen Überprüfung im Lichte der Logik und der Erfahrung prinzipiell entzogen sind, geht auf eine Entscheidung zurück, nämlich die E n t s c h e i d u n g z u m R a t i o n a l i s m u s , der insofern eine normative Konzeption ist".[109] Klarer als "normativ" zu deklarieren ist dagegen die in der "normativen Ethik der Erziehung" sich ausdrückende Sollensforderung, die hier unter dem Aspekt der Erziehungsziele betrachtet werden soll. Indem B r e z i n k a die Frage danach der Moralphilosophie der Erziehung zuordnet, weiß er sich auch auf eine Kooperation angewiesen, die Clemens M e n z e wie folgt beschreibt: "Die Aufgabe der Pädagogik, sofern sie über formale Aussagen hinaus zu inhaltlichen Ausgestaltungen drängt, muß in Zukunft in Kooperation mit den anderen Wissenschaften vom Menschen und nicht nur den Erfahrungswissenschaften gesehen werden. Das Wort Kooperation umschließt ein gewaltiges und schwer zu realisierendes Programm; denn es meint Zusammenarbeit auf der Grundlage der Gleichberechtigung, bedeutet ein gegenseitiges Geben und Nehmen... Inwieweit die Pädagogik auf die Hilfe der Nachbarwissenschaften angewiesen ist, inwieweit sie ihre Erkenntnisse uminterpretieren muß, inwieweit überhaupt eine eigenständige, dilettantis-

musfreie Pädagogik aus der Zusammenarbeit mit diesen Wissenschaften entspringen kann, läßt sich besser als alle vorgängige Diskussion an der Einzeldurchführung, an den immer neu zu versuchenden inhaltlich ausgeführten pädagogischen Entwürfen und Systemen bestimmen"[110], wie auch an der Kritik an diesen. So lehnt B r e z i n k a leider die in der "Pädagogischen Anthropologie" vorliegenden Entwürfe kategorisch ab, ohne sich mit ihnen auseinanderzusetzen: "Man kann zwar gelegentlich lesen, daß die zunehmende Spezialisierung in der Erziehungswissenschaft eine neue Aufgabe für den Philosophen mit sich gebracht habe... Ich vermag aber nicht zu sehen, wie diese Arbeit im Rahmen einer neu zu begründenden Teildisziplin der Philosophie der Erziehung geleistet werden könnte, die man zum Beispiel in Deutschland neuerdings höchst mißverständlich als 'Pädagogische Anthropologie' bezeichnet, statt eindeutig von einer 'Philosophischen Anthropologie der Erziehung' zu sprechen. Was unter diesem Namen zu tun versucht wird, scheint mir entweder in die Erziehungswissenschaft oder in die Praktische Pädagogik zu gehören".[111] Dagegen dürfte das detaillierte Referat der Autoren des ersten Teils dieser Arbeit das pauschalisierende Urteil Brezinkas ungerechtfertigt erscheinen lassen und die notwendige Weiterführung der dort angeregten Fragen aufgezeigt haben, etwa im Sinne einer begrifflichen und inhaltlichen Konkretisierung von Erziehungszielen[112] inclusive der Frage nach der Art von Verbindlichkeit solcher Aussagen, was schließlich die Problematik von Begründbarkeit und Geltung der Ziele bzw. Normen in der Erziehungswissenschaft aufdeckt.

Zur begrifflichen und inhaltlichen Konkretisierung von Erziehungszielen hat sich nun Brezinka selbst geäußert, und seine Untersuchung[113] hat gezeigt, wie "Erziehungsziele" dem Oberbegriff "Normen" zu subsumieren sind, weil zum Merkmal dieser Vorstellung gehört, daß sie "von irgendjemandem als eine vorgestellte Persönlichkeitsverfassung gesetzt und anerkannt wird, die durch Erziehung verwirklicht werden soll".[114] Der Schwerpunkt liegt dabei auf

der "Sollens-Forderung", das heißt "Normen 'enthalten nicht etwas, das tatsächlich vorhanden ist, wie es bei Aussagen über Tatsachen der Fall ist, sondern etwas, das erst sein soll'".[115] Das spezifische Handlungssystem Erziehung verlangt dabei nach einer begrifflichen Differenzierung dieser Normen, deren Doppelcharakter als "Seinsollen" und "Tunsollen" B r e z i n k a wie folgt präzisiert: "In einer Hinsicht kann man die Erziehungsziele als I d e a l e ansehen. Diese Kennzeichnung beruht auf dem Unterschied zwischen "Seinsollen" und "Tunsollen", d.h. zwischen Normen, die ein Sein, und Normen, die ein Handeln betreffen. Jene Normen, die fordern, daß etwas s e i n soll, werden hier im Unterschied zu Normen, die fordern, daß etwas g e t a n werden soll, 'Ideale' genannt. Sie beziehen sich in den meisten Fällen auf einen bestimmten Zustand der Persönlichkeit, auf bestimmte Qualitäten eines Menschen. Ein bestimmtes vorgestelltes Sein, in unserem Falle ein gedachtes Gefüge psychischer Dispositionen, wird zum Ideal durch eine positive Wertung und durch die zusätzliche Forderung, es solle verwirklicht werden"[116], womit die spezielle"Aufgabennorm" für den Erzieher charakterisiert ist.

Diese Doppelinterpretation von Erziehungsziel als "Ideal" und als "Aufgabennorm" zeigt erneut die innere Verklammerung von Wissen und Tun, da die Forderung, ein Ideal zu verwirklichen, sich je neu am tatsächlich erreichten bzw. noch nicht erreichten Sollzustand ausrichten muß, was Ernst T o p i t s c h anschaulich am Beispiel von Entwicklung und Durchsetzung der Menschenrechte demonstriert. Der Beitrag, den das wissenschaftliche Denken dabei zu leisten hat, beschränkt sich nach Topitsch nämlich nicht darauf, die Menschenrechte mit einer "absolut gültigen Begründung"[117] zu versehen, sondern "der Beitrag, den die Wissenschaften leisten, ist teils negativ - indem sie die Unhaltbarkeit der Herrschaftsideologien und ihres Absolutheitsanspruches aufweisen - teils positiv, indem sie die realen Bedingungen klären, unter denen jene Rechte entstanden sind und Aussicht auf Erfüllung haben. Dieser

Beitrag ist wichtig, aber nicht allein entscheidend. Er enthebt uns nicht der Bemühungen, in der Praxis für jene Rechte und eine ihnen entsprechende Sozialordnung einzutreten, und gibt uns keine Garantie dafür, daß wir dabei in naher oder ferner Zukunft stets erfolgreich sein werden. Wenn uns heute das Zukunftsbild einer Menschheit ohne entwürdigende Not und Unfreiheit vorschwebt, so müssen wir wissen, daß kein eschatologisches 'Geschichtsgesetz' die Verwirklichung dieser Vision gewährleistet; doch dieses Wissen braucht uns nicht daran zu hindern, den Gedanken der Menschenrechte als idée force für dieses Ziel einzusetzen. Alle Zukunftsgestaltung beruht nur zu einem Teil auf Wissen, zum anderen aber auf Wagnis und Bekenntnis".[118]

Die Thematisierung der Menschenrechte in diesem Zusammenhang soll nun nicht bedeuten, daß das ihrer jetzigen sprachlichen Formulierung gemäße Verhalten als d a s Erziehungsziel zu proklamieren sei, wogegen B r e z i n k a mit Recht protestieren könnte; denn er meint: "Es ist also mißverständlich, über 'd a s Ziel der Erziehung' in einem Sinne zu schreiben, als gäbe es nur ein einziges. Wo solche Formulierungen verwendet werden, handelt es sich meist um den Anspruch des Anhängers einer bestimmten Weltanschauung, ein von ihm gesetztes oder übernommenes und anerkanntes Ziel als das 'richtige Erziehungsziel' aufzustellen".[119] Das Beispiel der Menschenrechte in der Interpretation T o p i t s c h s zeigt aber folgendes: 1. daß es sich dabei um ein noch nicht voll realisiertes "Ideal" handelt; 2. daß hier deutlich eine Wechselwirkung im Sinne eines gegenseitigen Kriteriums von Fakten und Normen vorliegt; und 3. daß individuelle und gesellschaftliche Verhaltensnormen interdependente Variablen sind, was vor allem aus dem kurzen Überblick der Geschichte der Menschenrechte bei Topitsch hervorgeht: "Im ganzen aber zeigt es sich sehr deutlich, daß die Menschenrechte im Laufe der Entwicklung genauer, reicher und konkreter geworden sind - mit anderen Worten: daß der logische Spielraum ihrer Formulierungen, der früher sehr weit und manchmal total gewesen ist, nicht unerheblich einge-

schränkt wurde. Artikel wie etwa die von den Vereinten Nationen angenommenen schließen viele Arten menschlichen Verhaltens eindeutig aus. Diese nähere Bestimmung der Menschenrechte ist allerdings nicht etwa durch rein logische Ableitung einzelner Theoreme aus einigen wenigen, evidenten und zeitlos gültigen Axiomen zustandegekommen; sie ist vielmehr das Ergebnis eines vielschichtigen und komplizierten gesellschaftlichen Prozesses".[120] Welcher Art ein solcher Prozeß ist, scheint mir in der "Theorie der Wechselbeziehungen zwischen Wissenschaft und Politik" des Nationalökonomen Gunnar M y r d a l[121] gut belegt, ein Beispiel, welches auch für die Formulierung von Erziehungszielen im Kontext wissenschaftlicher Beschreibungen und Erklärungen gültig sein kann: "Einerseits, so meine ich, muß schon die Untersuchung der faktischen Bedingungen von einem Standpunkt aus erfolgen und eine Methode implizieren, die von Wertprämissen bestimmt sind. Diese sollten relevant, bedeutsam, schlüssig und realisierbar sein, und sie sollten ausdrücklich dargestellt und begründet werden. Jede andere Art der 'Objektivität' ist aus logischen Gründen auszuschließen. Andererseits kann die Forschung dann zu politischen Schlußfolgerungen führen, die rational sind: abgeleitet aus den Wertprämissen und der Kenntnis der Tatsachen, die durch Anwendung derselben Wertprämissen gewonnen wurden".[122] Diese Theorie, "daß Wertprämissen schon im theoretischen Stadium der Prüfung unserer Kenntnisse über Tatsachen und Tatsachenverbindungen erforderlich sind"[123], scheint mir ebenso bedenkenswert für die allgemeine Menschenrechtsproblematik wie für ihre Bestimmung als mögliche Erziehungsziele, welche besonderes Gespür verlangt: "Andererseits sollten wir als Wissenschaftler allgemein mehr in der Lage sein, die Zeichen der Zeit im voraus zu sehen, damit unsere Gesellschaften nicht regelmäßig von Überraschungen heimgesucht werden und ihre Politik (resp. Pädagogik - d.V.) aus dem Stegreif konzipieren müssen".[124]
Solches Gespür verbietet es aber heute, Erziehungsziele als nur individuell-psychische Dispositionen zu ver-

stehen; es verlangt vielmehr, den gesellschaftlichen Bezug deutlich herauszustellen. Dazu sei noch einmal beispielhaft T o p i t s c h zitiert, der die Problematik von Individuum und Gesellschaft im Zusammenhang der Menschenrechte zwar nicht explizit thematisiert, aber dennoch klar macht, wie individuelles Verhalten durch das Interesse gesellschaftlicher Gruppen - wie auch umgekehrt - reguliert werden kann: "Es bedurfte langwieriger und oft verbitterter Auseinandersetzungen, bis schließlich das Freiheitsprinzip in der heute üblichen Weise interpretiert wurde. Nicht weniger problematisch als dieses Prinzip selbst ist sein Verhältnis zu anderen, gleichartigen Postulaten, etwa dem Recht auf Eigentum oder auf den vollen Arbeitsertrag. Man kann geltend machen, daß Freiheit ohne Privateigentum unmöglich ist, man kann aber auch sagen, daß Eigentum gewisser Art und (oder) gewissen Ausmaßes eine Gefährdung der Freiheit darstelle. Es ist unklar, wo das Freiheits- und Eigentumsrecht des Kapitalbesitzers an dem Recht auf den vollen Arbeitsertrag seine Grenze findet, welches für den Arbeitnehmer in Anspruch genommen wird... Im Zusammenhang mit den bisher behandelten Interpretationsfragen sind wir immer wieder auf Schwierigkeiten gestoßen, die sich daraus ergeben, daß die unter dem Titel der Menschenrechte auftretenden Forderungen jeweils aus konkreten geschichtlich-gesellschaftlichen Situationen erwachsen und mit den Interessen bestimmter sozialer Gruppen eng verknüpft sind, aber dennoch mit dem Anspruch erhoben werden, für die gesamte Menschheit zu gelten. Nicht selten ist es dabei den betreffenden Gruppen entgangen, daß sie gegenüber anderen eine vergleichsweise privilegierte Stellung einnahmen oder nach Durchsetzung ihrer Forderungen in eine solche geraten würden. So sahen sie sich vor der Alternative, die von ihnen als allgemeingültig verkündeten Prinzipien auch gegen die eigenen Interessen anderen Gruppen zugute kommen zu lassen oder sie in einer dem eigenen Vorteil entsprechenden Weise einzuschränken".[125]
Daraus folgt, daß zwischen dem "psychischen Dispositionsgefüge" des Einzelnen und einer als "Ideal" verstandenen

gesellschaftlich-politischen Verhaltensnorm kein so scharfer Trennungsstrich gezogen werden kann, wie es B r e z i n k a tut, wenn er "zwischen der Erziehung und dem politischen Ziel eines erwünschten Gesellschaftszustandes...keine direkte oder unmittelbare, sondern nur eine i n d i r e k t e oder m i t t e l b a r e Beziehung" sehen will.[126] Gerade wenn Erziehungsziele auch Sollensforderungen enthalten, die "nicht speziell oder gar ausschließlich an den Educanden, sondern an Personen unabhängig von ihrer Rolle als mögliche Erziehungsobjekte gerichtet"[127] sind, so kann ich nicht einsehen, wieso hier nicht eine Deckung individueller und gesellschaftlicher Dispositionen vorliegt, etwa in der Art, wie es Klaus S c h a l l e r sieht, der seine "kritische Erziehungswissenschaft" versteht als eine "Pädagogik..., die nicht in der 'Besserung' des Zöglings, in der Perfektibilität des Edukandus ihr erstes und einziges Ziel erblickt, sondern deren Interesse über das gesellschaftliche Handeln des 'Zöglings' auf Zustand und Wandel ('Besserung') der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet ist; als solche ist sie eine k r i t i s c h e Erziehungswissenschaft oder, materialiter, eine kommunikative Pädagogik".[128]

Daher scheint es mir notwendig, B r e z i n k a s abschließende Definition des Erziehungsziels: "Unter einem Erziehungsziel wird eine Norm verstanden, die eine für Educanden als Ideal gesetzte psychische Disposition (oder ein Dispositionsgefüge) beschreibt und vom Erzieher fordert, er solle so handeln, daß der Educand befähigt wird, dieses Ideal so weit wie möglich zu verwirklichen"[129] - mindestens so zu ergänzen:[130] Unter einem Erziehungsziel wird eine Norm verstanden, die eine für Edukanden (im weitesten Sinne des Wortes) als Ideal gesetzte ebenso individuelle wie gesellschaftsbezogene psychische Disposition beschreibt und vom Erzieher fordert, er solle so handeln, daß der Edukand befähigt wird, dieses Ideal so weit wie möglich für sich selbst wie auch - in Zusammenarbeit mit anderen Menschen - für die Gesellschaft zu verwirklichen. Eine solche Auffassung setzt

natürlich voraus, daß die Gesellschaft nicht als Abstraktum dem Individuum gegenübergestellt wird[131] und daß Erziehungsziele dann zusammenfassend wie bei Wolfgang K l a f k i als "sozio-kulturelle Normen" verstanden werden; das heißt sie gehören zu den "Grundsätze(n), Forderungen, Regeln, die in einer mehr oder minder großen Gruppe von Menschen gelten, d.h. die in dieser Menschengruppe befolgt werden oder befolgt werden sollen".[132] In der Funktion der Erziehungsziele konkretisieren sich dann diese Normen als diejenigen Wertgesichtspunkte, an denen sich der Prozeß der Erziehung orientiert, das heißt "alle bewußten Einwirkungen von Menschen, die auf die Entwicklung oder die Veränderung des Wissens und Könnens, dauerhafter Haltungen und Verhaltensformen anderer, insbesondere junger Menschen, gerichtet sind".[133]

Solche Auffassung von Erziehungszielen setzt das Individuum aber keineswegs der Gefahr eines gesellschaft oktroyierten Normensystems aus, in dem alle Normenkonflikte ausgeschaltet bleiben; sondern sie ermöglicht dem Erziehungswissenschaftler, dem Erzieher und dem entsprechend vorbereiteten Edukanden jeweils die Entscheidung zwischen - nach Klafki - mindestens drei Grundformen des Verhältnisses von Erziehungszielen und sozio-kulturellen Normen: 1. "die bewußten Erziehungsziele stimmen mit den vorherrschenden Normvorstellungen ganz oder weitgehend überein"[134]; 2. "Theoretiker und Praktiker der Erziehung sind in der Lage, auch die Zielvorstellungen einer in der Minderheit befindlichen Gruppe zu vertreten"[135]; 3. "Theoretiker und Praktiker der Erziehung sind in der Lage, sich selbständig und produktiv in den Prozeß der Setzung von Erziehungszielen einzuschalten, sie entwikkeln - mindestens zum Teil - e i g e n e Zielvorstellungen und treten für sie ein".[136] Die Pädagogische Normenforschung würde sich damit allerdings nicht mehr "ziemlich einseitig auf die a u s d r ü c k l i c h e n Zielsetzungen pädagogischer Theoretiker"[137] konzentrieren können, sondern müßte "empirische Forschungen über pädagogische Zielvorstellungen oder mitwirkende Normen in

verschiedenen Bevölkerungsgruppen der Gegenwart"[138] initiieren und "auch die s y s t e m a t i s c h e T h e o r i e b i l d u n g über das Problem der Ziele und Normen in der Erziehung"[139] verstärken. Dies setzt dann nach K l a f k i voraus, daß Erziehungsziele dauernd auf eine bestimmte "geschichtliche Situation" verwiesen sind und in ihrer Aktualität und Relevanz mit "kulturellen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Vorgängen, Gruppen und Interessen zusammenhängen"[140], und zusammenfassend verstanden werden können als "Antworten bestimmter Menschen oder Menschengruppen auf bestimmte geschichtliche Situationen unter dem Gesichtspunkt, wie sich die nachwachsende Generation gegenwärtig und zukünftig verhalten soll".[141]

Damit weist die Problematik der Erziehungsziele über die spezifische Erziehungssituation hinaus (sie soll ja auch das zukünftige Handeln der Edukanden beeinflussen) auf die allgemeine anthropologische Frage, wie der Mensch sein oder werden soll, um sich solchen Antworten entsprechend verhalten zu können bzw. um neue Antworten zu finden, so wie es auch Jürgen H a b e r m a s formuliert: "Menschen verstehen sich je in ihrer Gesellschaft und in ihrer geschichtlichen Lage auf eine andere Weise; und wenn es so ist, daß sie in diesem Sinnverständnis ihr Wesen erst feststellen, dann hat der Mensch viele Wesen; es sei denn, man sieht das Wesen des Menschen eben darin, daß er mitwirken muß, es jeweils zu finden".[142] Die "Geschichtlichkeit" solcher Antworten verlangt aber ebenfalls, nach Möglichkeiten der Begründbarkeit zu suchen, die ihre Verbindlichkeit einsichtig machen, ohne daß man bei derlei Vorgehen der Gefahr eines traditionalistischen oder eschatologischen Denkens im Sinne eines "wishful thinking"[143] erliegt. Dafür mag es sinnvoll sein, auch einmal auf Modelle hinzuweisen, die aus der Notwendigkeit von individuell-gesellschaftlicher Kooperation - vorwiegend in Entwicklungsländern - entstanden sind und als Forderung nach einer "functional education" innerhalb der Erwachsenenbildung im "Final Report" der "Third International Conference on Adult Education"[144] dokumentiert sind.

Dort heißt es: "Education must be transformed from an essentially formal process into a functional one.[145] Adult education must move out into society, merging with work, leisure and civic pursuits. As expressed at the Latin American Seminar on Adult Education, held in Havana in March 1972, this functional role could be defined: 'Functional adult education is that which, founded on the relationship between man and work (taking the word w o r k in its broadest sense) and linking the development of the working individual with the general development of the community, reconciles the interest of the individual with those of society. Functional education therefore is that in which the individual fulfills himself within the framework of a society whose structures and whose superstructural relations facilitate the full development of human personality. Thus, it helps to produce an individual who is a creator of material and spiritual wealth, while at the same time allowing him unrestricted enjoyment of his creative work. Viewed in this way, functional adult edcuation is, to a great extent, the aspiration of educators throughout the world who are concerned with the effectiveness of their work; its application and efficiency are hampered when there is no mutual relationship of support between the so-called s u b - s y s t e m s of a particular society, whereas they are considerably facilitated when such sub-systems are harmoniously intertwined and lend one another mutual support".[146]

2. Hans B o k e l m a n n: Erziehungswissenschaft als permanenter Lösungsversuch pädagogischer Probleme

A. Die Wissenschaft von den pädagogischen Normen

Der noch offenen Frage nach einer präziseren und differenzierteren begrifflichen Bestimmung pädagogischer Normen sowie der Frage nach ihrer Begründbarkeit, Verbindlichkeit und Geltung hat Hans B o k e l m a n n einige Studien gewidmet, die die Ausarbeitung einer "Theorie pädagogischer Normen" erwarten lassen: "Die Frage, ob und wie die verschiedenen Normen zusammen- aber auch gegeneinanderwirken und sich neutralisieren können und wie ihre Geltung zu rechtfertigen ist bzw. faktisch gerechtfertigt wird, weist hin auf die Aufgaben einer dementsprechenden Theorie".[1] Die Ansätze zu einer solchen Theorie sind schon 1964[2] bestechend klar formuliert, indem Bokelmann fordert: Als erziehungsphilosophische Reflexion darf die begriffliche Abgrenzung und Differenzierung des Normbegriffs weder empiriefremd noch empiriefeindlich sein[3]; sie muß "ihre Denkschritte nachweisen, der Kritik aussetzen, wenn möglich einen Consens anstreben, einen Dissens gewärtigen und innerhalb der Grenzen, die sie sich setz(t), ihre Gültigkeit einsichtig machen"[4], um sachgerechtes erzieherisches Handeln zu ermöglichen. Im Wissen um die Geschichtlichkeit des Norm b e w u ß t s e i n s muß die wissenschaftliche Erforschung der Normen dabei auf drei Aspekte hin ausgerichtet sein: 1. auf "diejenigen Normen, nach denen sich das Erziehungshandeln...richtet und richten soll"[5]; 2. auf "diejenigen Normen, die durch das Erziehungshandeln im Edukandus geweckt und entwickelt werden sollen"[6]; und 3. auf "diejenigen Normen, unter denen sich die Pädagogik als Wissenschaft konstituiert, wenn sie die Normen der Erziehung und, umgekehrt, die Erziehung durch Normen untersuchen will".[7]
Damit wird die Wissenschaftlichkeit dieser Normforschung postuliert, ja als Voraussetzung der empirischen und experimentellen Forschung in der Erziehungswissenschaft ge-

setzt, weil "für diese methodischen Projekte Prämissen angenommen und gesetzt werden, in denen normative Vororientierungen enthalten sind. Die pädagogischen Normen... ermöglichen und stützen die empirisch-experimentellen Methoden, indem sie diese in einen erweiterten Sach- und Sinnbezug rücken".[8] Eine solche, im positiven Sinn "normative Pädagogik" muß 1. "final" verstanden werden; das heißt sie muß auf die jeweilig anzustrebende Identität des Menschen "in Welt mit anderen Menschen"[9] hin tendieren, ohne einen solchen "Lebenssinn" inhaltlich fixiert aus vorgegebenen "ethischen Normen, religiösen Überzeugungen oder allgemeinen weltanschaulichen Sollensforderungen"[10] abzuleiten und ohne die Erziehungswirklichkeit "substitutiv" zu deuten. Sie muß sich 2. "motivieren" lassen von den in anderen Wissenschaften erarbeiteten "Sinnaxiomen", diese als "inspirierende Prämissen" zur Umwandlung und zum Umdenken fremdwissenschaftlicher Begriffe in pädagogisch-relevante Formeln verstehen, ohne "deduktiv" die Erziehungswirklichkeit zu überformen.[11] Sie muß 3. die Ansprüche der Gesellschaft wahren, indem sie "pragmatisch" im geschichtlich-konkreten Erziehungshandeln ansetzt, ohne sich "praktizistisch" den jeweils Mächtigen anzupassen.[12] Sie muß 4. ihre geschichtlich bedingten Ergebnisse ohne Verallgemeinerung "formalisieren, d.h. ihren Gewinn kategorial formulieren, ohne sich traditionalistisch, utopistisch, zeitkonkret etc. zu binden oder als materiales Richtmaß"[13] für das erzieherische Handeln festzuhalten; sie darf sich dagegen "differenzierend" an zeitkonkreten und gesellschaftsbedingten Zielideen orientieren, was jedoch nicht heißt, daß sie "konkretistisch" nur eine "inhaltliche, uniforme Norm für die Erziehung"[14] aufstellen soll. 5. muß sie in der "Planung von Erziehung und Bildung"15 das "Situative der Situation - das, was sich nicht normieren läßt - als Möglichkeit einschließen"[16] und so "prospektiv" die Flexibilität jeder Planung gewährleisten, ohne "applikativ" "das Erziehungshandeln in der Situation als bloße Anwendung einer vorausgewußten und vorausgewollten Norm"[17] zu praktizieren. 6. muß sie

die spezifische Methodisierbarkeit j e d e r Erziehungsabsicht bedenken, die jeweilige methodische Grenze beachten und sich so auf ein "appellatives Handeln"[18] beschränken, ohne "manipulativ" davon auszugehen, als sei jede Erziehungsabsicht im Edukandus "machbar".[19]
Die mit dieser Analyse aufgezeigte Möglichkeit und Notwendigkeit einer intensiveren Erforschung pädagogischer Normen, die die Verbindlichkeit ihrer Aussagen jedoch nicht vorhersagen kann[20], muß nun ausgehen von einer hypothetischen Normdefinition, die B o k e l m a n n wie folgt faßt: "Pädagogische Normen sind Normen, nach denen sich die Erziehung richtet und richten soll"[21], "und auf Grund derer sich beurteilen läßt, ob jemand pädagogisch angemessen oder unangemessen handelt".[22] Auf verschiedenen methodischen Wegen[23] wird sie dann die "positiven Varianten der 'normativen Pädagogik'"[24] realisieren, das heißt sie "wird sich, final, auf das Sinnaxiom aller Erziehung berufen dürfen..., sie wird sich 'motivisch' leiten lassen von den Erträgen anderer Wissenschaften, sofern diese die Normfrage in der Erziehung betreffen; sie wird sich auf das Welt- und Selbstverständnis des Menschen besinnen und 'pragmatisch' nach den Ansprüchen der Gesellschaft und ihrer Sachbereiche fragen. Sie wird schließlich, die kategorial vorgeklärten Zielfragen der Pädagogik aufnehmen und die Normen zu differenzieren versuchen".[25] Damit darf - nach Bokelmann - "die Erforschung der pädagogischen Normen in allgemeiner, differentieller und spezieller Hinsicht...als komplementärer Aspekt der phänomenologischen Analyse der Erziehungswirklichkeit angesehen werden"[26], und dem widerspricht in seiner Auffassung keineswegs, daß dieses Programm als Wissenschaft das Werten impliziert.[27]
Eine theoretische Begründung für diesen Anspruch, die "Wissenschaft" von den pädagogischen Normen unter Berücksichtigung der methodologischen Anforderungen an eine wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, liegt jetzt in dem Ansatz vor, den Gerhard Z e c h a unter dem Titel "Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft"[28]

anbietet. Z e c h a geht dabei von B r e z i n k a s methodologischen Bestimmungen für eine empirische Erziehungswissenschaft aus, die er in drei Punkten zusammenfaßt: 1. "Das Ziel der Wissenschaft sind Erkenntnisse"[29]; 2. "Die Regeln der Logik sollen eingehalten werden"[30]; 3. "Jede wissenschaftliche Aussage muß grundsätzlich intersubjektiv nachprüfbar sein".[31]

Die Leitfrage Z e c h a s zielt dann dahin, ob diese Bestimmungen durch Normen erfüllt werden können. Vorrangig ist dabei die Klärung des Verhältnisses zwischen normativen und deskriptiven Sätzen; das heißt also, es ist zu prüfen, "ob es zwischen beiden einen definitorischen oder logischen Übergang gibt bzw. in welchen Aspekten beide Satzarten prinzipiell verschieden sind".[32] Zecha verweist auf die unterschiedlichen Positionen der "ethischen Naturalisten"[33], der "Intuitionisten"[34] und der "Nonkognitivisten (oder Emotivisten)"[35], wobei er B r e z i n k a als "gemäßigten Emotivisten" einordnet; das heißt dieser "betrachtet Normen als gültig/ungültige Sätze, glaubt auch, daß rationale Begründung wie Kritik von Werturteilen und Normen in gewissem Maße möglich sei. Für ihn kann es daher auch durchaus vernünftig oder zweckmäßig sein, ein Satzsystem, das aus deskriptiven Sätzen, Werturteilen und Normen besteht, als praktische Theorie zu benennen, ohne daß dadurch eine der beiden Theorien höher oder wertvoller oder besser eingestuft wird als die andere".[36]

Die Definition der Normen als gültig/ungültige Sätze wie ihre als Möglichkeit betonte Kritik und Begründung ist nun aus folgenden Gründen wichtig: Das Ziel der Erfahrungswissenschaften besteht in der Erklärung von Sachverhalten, wofür allgemeine Sätze (Hypothesen) aufgestellt werden, von denen dann spezielle abgeleitet werden, die die allgemeinen überprüfen; dementsprechend müssen alle Sätze einer Wissenschaft notwendig in einem "logischen Zusammenhang"[37] stehen, der allein "die Begründung und Kritik von Sätzen"[38] erlaubt. Die wesentliche Frage, ob solche "Relation der logischen Folge"[39] nur zwischen "deskrip-

tiven" oder wahr/falschen Sätzen gilt oder auch zwischen gültig/ungültigen Sätzen, entscheidet folglich darüber, ob die letzteren ebenfalls begründbar oder kritisierbar sind. Umgekehrt heißt das aber: Wenn - wie bei B r e - z i n k a - die Begründbarkeit und Kritisierbarkeit der Normen anerkannt wird, dann stehen sie als normative Sätze auch in einem logischen Zusammenhang. Z e c h a formuliert dies wie folgt: "Es ist daher durchaus legitim, ja sogar notwendig, den Folgerungsbegriff so zu erweitern bzw. zu definieren, daß auch er mit gültig/ungültigen Sätzen in Beziehung gebracht werden kann. Zu diesem Zweck müssen für Normen Werte eingesetzt werden, die den Wahrheitswerten der Aussagen entsprechen. Solche Werte können z.B. als Gültigkeitswerte (bzw. Ungültigkeitswerte) verstanden werden, wobei zwischen objektiver Gültigkeit und subjektiver Gültigkeit unterschieden werden muß. Aufgrund solcher Begriffe wird es dann möglich, den Begriff der Ableitbarkeit auch auf normative Sätze zu erweitern".[40]

Das Kriterium der logischen Folge und die daraus resultierende Begründbarkeit und Kritisierbarkeit von normativen Sätzen fundieren damit die Wissenschaftlichkeit auch einer Disziplin von den Normen, besonders wenn nach Z e c h a die Kritisierbarkeit als "prinzipielle" zu verstehen ist; "es wird also nicht verlangt, daß alle Sätze einer Wissenschaft tatsächlich kritisiert werden müssen. Ferner ist der Unterschied zwischen 'kritisierbar' und 'falsifizierbar' zu beachten: die Falsifizierbarkeit ist nur ein Sonderfall der Kritisierbarkeit!"[41] - was m.E. eine entscheidende Erkenntnis für das Verhältnis der verschiedenen Wissenschaften untereinander ist.

Die Übereinstimmung in den Voraussetzungen (logische Folge und Kritisierbarkeit) zwischen Erfahrungswissenschaften und normativen Wissenschaften hat jedoch dort ein Ende, wo das Überprüfungskriterium relevant wird. Zwar können alle normativen Sätze auf "normative Basissätze oder Basisnormen"[42] zurückgeführt werden, aber diese Basisnormen selbst sind nicht an einer "letzten" Instanz - wie

dies in den empirischen Wissenschaften die "Erfahrung"[43] ist - zu überprüfen. Unter diesem Gesichtspunkt ist dann nach Z e c h a eine Unterscheidung zwischen "empirischen Wissenschaften" und "normativen Wissenschaften" zwingend; wobei aber fraglich bleibt, ob dieser Unterschied in der Formulierung "wissenschaftliche" (=empirische) Disziplin und "nicht-wissenschaftliche" (=normative) Disziplin adäquat erfaßt ist. Zecha sieht zwar diese Form der Unterscheidung als "gerechtfertigt"[44] an; er korrigiert sich aber m.E. anschließend dadurch, daß er die Unmöglichkeit, vom Sein auf das Sollen zu schließen, negiert: "Man müßte nämlich genau angeben können, wie sich normative Sätze von deskriptiven Sätzen unterscheiden. Solange es kein Kriterium gibt, das solch eine Unterscheidung erlaubt, kann...(nicht - d.V.) von einem logischen Beweis der Unmöglichkeit, vom 'Sein' auf 'Sollen' zu schließen, die Rede sein"[45] - ebenfalls aber nicht von dem kontradiktorischen Gegensatz "wissenschaftlich" und "n i c h t - wissenschaftlich"!

Die oben vorgestellte Frage, ob Normen die methodologischen Ansprüche der Erfahrungswissenschaften anhand der von B r e z i n k a aufgestellten Kriterien erfüllen können, ist also nach Z e c h a mit der genannten Einschränkung zu bejahen; nämlich zu Punkt 1. "Das Ziel der Wissenschaft sind Erkenntnisse": "Es gibt Sachverhalte, die das Moralische betreffen oder Werte einschließen. Solche Sachverhalte können nur durch normative Sätze erklärt werden. Hingegen können Sachverhalte, die sich durch deskriptive Sätze allein beschreiben lassen, wohl nur durch Aussagen erklärt werden".[46] Zu Punkt 2. "Die Regeln der Logik sollen eingehalten werden": "Es kann...mit gutem Recht gesagt werden, daß die Gesetze der Logik auf normative Sätze anwendbar sind".[47] Zu Punkt 3. "Jede wissenschaftliche Aussage muß grundsätzlich intersubjektiv nachprüfbar sein": "Da sich gültig/ungültige Sätze untereinander in ein Verhältnis der Deduzierbarkeit bringen lassen, kann gerechtfertigter Weise gesagt werden,

daß Normen r e l a t i v (zu anderen Normen) begründbar und intersubjektiv kritisierbar sind".[48] Allerdings kann damit nicht eine "'letztinstanzliche' (in gewissem Sinne: absolute) intersubjektive Kritisierbarkeit bezüglich normativer Sätze gefordert" werden[49]; doch schließt dies ebenso die B r e z i n k a sche Position aus, als pädagogischer Meta-Theoretiker einerseits zu leugnen, "daß Normen begründet werden können und andererseits Kritik an Normen zu fordern. Wenn man die Auffassung vertritt, daß eine Normbegründung aus den angeführten Gründen unmöglich ist, dann muß man auch einsehen, daß aus denselben Gründen eine Normenkritik unmöglich ist".[50] Damit ist sowohl die Wissenschaftlichkeit einer pädagogischen Normforschung im Sinne B o k e l m a n n s positiv aufgewiesen als auch festgestellt, daß eine "wissenschaftliche Philosophie der Erziehung"[51] möglich ist, wenn auch nicht nach dem erfahrungswissenschaftlichen Modell.
Zu klären bleibt dann noch, wie sich diese beiden Aussagen im Ansatz Bokelmanns vermitteln lassen.
Zu diesem Zweck muß hier die inhaltliche Differenzierung des Normbegriffs bei Bokelmann näher ausgeführt werden, die von der oben[52] zitierten hypothetischen Normdefinition ausgeht und dabei grundsätzlich zwischen "Sinn-Normen", "Sachnormen" und "Konditionalnormen" der Erziehung unterscheidet. Die Sinn-Normen sollen sagen, daß Erzieher "ein Verständnis vom Menschen (haben), an dem sie ihr Handeln orientieren"[53], das selbst wieder auf ein "Handlungsziel" im Sinne einer "Endform von Erzogenheit" tendiert und ganz allgemein so ausgedrückt werden kann: "Der Mensch soll zum Menschen erzogen werden".[54] Die inhaltliche Konkretisierung dieser Ziel-Sinn-Norm ist theoretisch völlig offen, und "die Erfahrung dieser Norm in der rollenbedingten, handlungsimmanenten Antizipation sagt noch nichts über ihren Gültigkeitsanspruch aus, nichts über ihre Anwendbarkeit und deren tatsächliche Wirkung; sie besagt nur, daß ohne Sinn-Norm nicht erzogen wird".[55] Damit kommt der Sinn-Norm eine besondere Stellung zu; sie "pränormiert" zwar nicht, aber sie "bestimmt" im

Sinne einer "Vorahmung"[56] doch, "was die übrigen 'Normen' voraussetzen: die sinnhafte Ermöglichung erzieherischer Prozesse und motiviert die Erziehenden wie die Heranwachsenden; sie grenzt einen Spielraum ein, innerhalb dessen das pädagogische Handeln als gesollt, gerechtfertigt und erlaubt erscheint".[57]
Von diesen Sinn-Normen zu unterscheiden sind dann die "Sachnormen", "die aus Erfahrungen gewonnen sind, bewußt 'gesetzt', auf das Handeln wieder angewendet und durch Erfahrung überprüft werden können".[58] "Sie 'normieren' immanent den pädagogischen Prozeß bei gleichzeitiger Berücksichtigung des gesellschaftlichen Normenkodex, in dem er sich abspielt, sie gründen in Analysen (Wissenschaften, Praxis) und werden weitgehend durch gesellschaftliche Übereinkunft gesetzt, der eine bildungspolitische Entscheidung folgen kann".[59]
Damit verweisen die "Sachnormen" auf die speziellen "Normen, die das pädagogische Handeln innerhalb der gesellschaftlichen Ordnungsverhältnisse sichern, schützen und durchsetzen"[60], und die B o k e l m a n n als Konditionalnormen der Erziehung" kennzeichnet; das heißt sie "fungieren als Regulative, die die erzieherischen Prozesse den 'Normen' der - im weitesten Verstande - politischen Ordnung im Gemeinwesen unterstellen".[61]
Konstitutiv für die Beziehungen dieser Normarten untereinander ist nach Bokelmann ein Konfliktverhältnis, das zu einer permanenten Reform in der theoretischen Bestimmung der Normen und ihrer praktischen Realisierung im Erziehungshandeln verpflichtet. Dabei ergeben sich Konflikte sowohl zwischen pluralen Sinn-Normen[62], zwischen Sinn- und Sachnormen[63] wie zwischen Sinn- und Konditionalnormen[64] als auch zwischen pluralen Sachnormen[65] wie zwischen Sach- und Konditionalnormen.[66] Der für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit wichtigste Aspekt ist aber zweifelsohne der Konfliktcharakter im Verhältnis der möglichen Sinn-Normen zueinander, der eine nähere Konkretisierung dieser Normart fordert und die Frage nach ihrer Geltung, Kritik und Begründbarkeit aufwirft. Es geht also darum, die formal "als pädagogische Implikation

der Weltanschauungen"[67] verstandenen Sinn-Normen zu untersuchen, "die sich nach geschichtlich-gesellschaftlichen Voraussetzungen unterscheiden".[68] Interessant ist nur, daß diese Normen nach B o k e l m a n n inhaltlich "nicht durch die Erziehungswissenschaft gesetzt (werden), sofern sie als apriorisches Prinzip der Vernunft oder als Glaubenssatz gelten"[69] und daß sie auch keine Ableitungsbasis bieten "für die Sachnormen der Erziehung, also für die didaktischen, asketischen und methodischen".[70] Eine Sinn-Norm "sagt noch nichts darüber aus, wie hier und jetzt erzogen werden soll, sondern läßt unterschiedliche Erziehungswege, Bildungsgänge, Lehr- und Lernmethoden zu; sie motiviert die Einstellung des einzelnen Erziehers oder einer Gruppe, die in der Sinnformel enthaltenen pädagogischen Implikationen nicht aufzugeben"[71], und ist so als "n o r m a n o r m a n s n e g a t i v a an(zu)sehen, die keine eindeutige Normierung des Erziehungsprozesses nach sich ziehen kann".[72] Fragt man dann, von wem - wenn nicht von der Erziehungswissenschaft - die Sinn-Normen gesetzt werden, so ergibt sich aus dem vorliegenden Material, daß sie nach Bokelmann primär nicht gesetzt, sondern v o r g e f u n d e n werden: "im gelebten Leben gegenwärtig, im Glaubensakt gegeben oder in der Vernunft anerkannt, - gesichert oder bezweifelt, formuliert oder unformuliert"[73] und "aufgedeckt in den variablen Formen ihrer Verwirklichung, die wir aus der Geschichte der Erziehung und Bildung schon kennen oder noch erforschen müssen".[74] Um wirksam zu werden, muß nur "ihre Konstanz, die sich zumeist in pädagogischen Zielformeln niederschlägt"[75], genauer beschrieben und ihre "Wirkrichtung in einem Consens bestätigt werden"[76], wobei eine empirische Prüfung impliziert ist.

Diese scheinbare Reduktion der pädagogischen Sinn-Norm-Forschung auf die Interpretation und kritische Begründung v o r g e g e b e n e r Erziehungsziele wird aber dadurch aufgehoben, daß de facto durch die je konkret-geschichtliche Interpretation der Sinnformel das Ziel der Erziehung neu g e s e t z t wird: Normsetzung durch

permanente Interpretation und Transformation lautet damit die kurze Formel für die Bestimmung erzieherischer Zielvorstellungen. Die weitere Fragerichtung B o k e l m a n n s tendiert dann nicht auf die Setzung eines inhaltlich fixierten Sinngehaltes, sondern auf die prozeßhafte Auslegung eines formalen Sinn-Axioms von Erziehung, das er als die Suche nach der Identität des Menschen in Welt mit anderen Menschen[77] charakterisiert. Von dieser Sinn-Formel behauptet Bokelmann aber: "Der Pädagoge ist an das Sinn-Axiom gebunden und auf dessen Auslegung durch andere Wissenschaften verwiesen"[78], womit er selbst zugibt, daß seine eigene oben[79] genannte Auslegung die erziehungswissenschaftliche Aufgabe fast schon überschreitet. Solche von anderen Wissenschaften geforderte Auslegung wird besonders relevant in Zeiten der Normunsicherheit, "wenn der 'normative Geist', der durch Einzelne inspiriert und von vielen als das medium quo ihrer Menschlichkeit wahrgenommen wird, in Zweifel gerät und fragwürdig erscheint; wenn die Normativität des Normalen schwindet und jede kritische Lage zum Anlaß einer situativen Entscheidung, auch im Erziehungshandeln wird".[80]

Damit eröffnet sich aber eine dem Ziel der vorliegenden Arbeit entsprechende Perspektive für notwendige philosophische Bemühungen, die keineswegs dadurch eingeschränkt scheinen, daß Bokelmann den pädagogischen Aspekt wie folgt totalisiert: "Die pädagogische Reflexion reicht soweit wie die vielfachen und komplexen Phänomene der Erziehung und Bildung, so wie deren Normen und Reformen zeigen. Was zur Erforschung dieses Fragenbestandes nötig ist, gehört auch zur pädagogischen Wissenschaft".[81] Solange die philosophische Reflexion aus der von Bokelmann angekündigten Weiterführung seines normwissenschaftlichen Ansatzes unter dem Aspekt der "Bedingung der Möglichkeit pädagogischer Reflexion"[82] also nicht explizit herausgedrängt wird, bleibt der Philosophie zumindest eine - und sicherlich relevante - Funktion in der "Wissenschaft von den pädagogischen Normen": Die Setzung der Sinn-Norm von Erziehung durch Interpretation von Leit-

zielen; durch dynamische Interpretation, die "uns nach neuen Normen und Wahrheiten suchen (läßt - d.V.), wenn wir das Gültige nicht mehr umzuschreiben vermögen"[83], und die nicht ausschließt, daß "vielleicht n e u e N o r m e n aufgedeckt werden, wenn man redlich sucht".[84] Die als Prozeß verstandene stetige Sinnvergewisserung schließt als solche die Auffassung eines "Menschenbildes" aus, das inhaltlich starre Ziele postuliert: "Die Sinn-Norm will nicht etwas Bestimmtes bewirken; insofern ist sie nicht eine Norm, die sich auf etwas Objektives richtet; zwar richtet sie sich auf den Menschen, der erzogen werden soll, aber nicht in der Weise des Bewirkens, des Wollens, des Machens, sondern des Lassens, des Ermöglichens, des Bedingungsstiftens. Denn Menschlichkeit ist in diesem totalen Vorgriff nichts, was als klare Norm objektivierbar in einem bestimmten Vor- oder Leitbild wiedererkannt und auf die Erziehung zurückgewendet werden kann, sondern ist ein Verständnis von Menschlichkeit, über das man sich wieder intersubjektiv verständigt".[85]

Die damit aufgeworfene Frage nach der Normativität solcher geschichtlich explizierter Sinn-Vorstellungen kann ebenfalls nur unter dem Aspekt der prozessual-interpretativen Entwicklung beantwortet werden. "Denn (die Normativität) selber muß ja wieder durch diejenigen, die mit ihr als normierender Kategorie arbeiten sollen, interpretiert werden; wir befinden uns in bezug auf diese 'letzte' Normativität in einem stetigen Prozeß der Sinnvergewisserung, in dem sich allerdings im Laufe der Geschichte... immer wieder Schwerpunkte zeigen".[86] Die Normativität ist also keineswegs eine apriori gesetzte, sie ist als solche "allenfalls durch das ganze Ensemble derjenigen Wissenschaften (zu bestimmen), die über das Leben und Handeln des Menschen nachdenken".[87] Aus dem Konsens gesellschaftlich-anthropologischer Bemühungen resultiert folglich nach B o k e l m a n n die Normativität pädagogischer Zielformeln in der theoretischen Auseinandersetzung mit traditionalen Prinzipien und bedingt damit sowohl die Geschichtlichkeit der Normen als auch die der Normativität.

Daß diese Auffassung keineswegs selbstverständlich ist, zeigt die Gegenüberstellung zur Auffassung Marian H e i t g e r s[88]. "Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik"[89] sagt dieser eindeutig aus, es handele sich dabei um "das Verwiesensein an eine letzte Geltung, an der sich Standpunkte in ihrer Gültigkeit zu begründen haben, um in ihrer Wertigkeit bestimmt werden zu können".[90] In diesem Zusammenhang sei es Aufgabe der pädagogischen Theorie, "jene Sollensgehalte zu entfalten, die dem Lebensvollzug seinen Sinn geben, die als vorausgesetzte Bedingungen des Menschentums seine Verwirklichung und damit pädagogische Praxis ermöglichen und definieren".[91] Mit Hilfe des logischen Satzes: "Das Begründende ist dem zu Begründenden logisch vorgeordnet"[92] fordert Heitger dann: "Prinzipien, durch die die Praxis bestimmt zu werden verlangt, müssen von anderer Valenz sein als diese"[93], um daraus zu schließen: "Normativität ist daher als regulatives Prinzip gemeint, das die je verschiedenen Fälle im zeitlichen Ablauf regiert. Das Prinzip selbst ist in diesem Sinne außerhalb dieses zeitlichen Verlaufs, da es ihn bestimmen muß".[94]

Dahinter steckt die Meinung, daß in Begriffen erfaßte Prinzipien einen "invarianten Geltungsanspruch" behaup und insofern "zeitlos, d.h. philosophischer Natur"[95] s Daß solcher Philosophiebegriff schärfsten Widerspruch provoziert, muß nach dem bisher Gesagten nicht ausführ wiederholt werden. Die Kritik läßt sich auch dann nicl mildern, wenn Heitger betont, dem individuellen Zöglin gerecht werden zu wollen durch die je neue Bestimmung "des Menschentums im jeweiligen Menschen".[96] Damit ist zwar die Geschichtlichkeit der Menschen, nicht aber die Geschichtlichkeit von Philosophemen postuliert, was au der Verweis auf "Platons präexistente Ideenschau"[97] belegt. Wenn Heitger auch ein kritisches Bewußtsein in de Frage der pädagogischen Realisierung von Normen[98] forder so erübrigt sich damit n i c h t das Postulat eines kr tischen Bewußtseins auch in der je neuen Interpretation und folglich formulierenden Setzung eben dieser Normen.

Wenn eine solche Setzung von Zielformeln nun auch klar die Bestimmung eines fixierten "Menschenbildes" in der Art der in Kapitel I behandelten Autoren verneint, so bedeutet dies keineswegs, daß Erziehungsziele "deshalb nicht zu präzise und konkret formuliert werden" dürften.[99] Man muß sicherlich genau wissen, woraufhin man erziehen will, um dann "die Bedingungen, von denen die Wirklichkeit oder Verwirklichung dessen, was man will, abhängen, und die Umstände, die das Gewollte verhindern oder bedrohen, zu ermitteln, zu sichern und zu verfügen"[100]; aber ein solches Wissen muß sich seiner Vorläufigkeit und der Notwendigkeit einer permanenten Revision bewußt sein und wird dann nie ein fertiges "Bild" konstruieren können, sondern nur in einem gesellschaftlich-geschichtlich angestrebten Konsens jeweils relevante Erziehungsziele anbieten.

Den Versuch, die Begründbarkeit auch solcher Erziehungsziele aufzuweisen, legt Helmut H e i d in seinem Aufsatz "Begründbarkeit von Erziehungszielen"[101] vor. Er geht dabei davon aus, daß Zielformulierungen als normative Aussagen nur dann verhaltensbedeutsam sind, "wenn sie nicht nur Präskriptionen, d.h. wertende Auszeichnungen, Wertzuschreibungen oder Imperative enthalten, sondern auch einen deskriptiven Gehalt besitzen, in dem diejenigen Tatbestände benannt oder beschrieben werden, die als wertvoll oder erstrebenswert bewertet werden bzw. gelten"[102]. Ohne den Duktus des Aufsatzes von Heid hier nachzeichnen zu wollen, so liegt doch das Ergebnis seiner Ausführungen im folgenden: "Durch die Unterscheidung einer deskriptiven und präskriptiven Komponente von Zielaussagen und die Analyse des Sachgehalts läßt sich ein Dissens komplexer Ziel- und Wertkontroversen p r ä z i s i e r e n, bereits dadurch oft erheblich reduzieren und vor allem einer rationalen und entscheidbaren Diskussion zugänglich machen.

Begründungsverfahren laufen im wesentlichen auf eine logische Kritik und auf jene e r f a h r u n g s w i s s e n s c h a f t l i c h e Analyse hinaus, die die empirischen

Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen einer Zielrealisierung ausweisen. ...Auf der einen Seite bewegt sich das gesamte Begründungsverfahren im logischen und empirisch-deskriptiven Bereich, in Beschreibung, Erklärung, Prognose, Anwendung, Kritik und Korrektur von Z u s t ä n d e n, die wertender Auszeichnung und deren Revision nicht nur ausdrücklich ausgesetzt werden, sondern die den Handelnden, den Erzieher zur Wertung und Stellungnahme zwingen. Damit ist bereits angedeutet, daß auf der anderen Seite der ganze Bereich dessen, wofür Zuständigkeiten logischer und empirischer Wissenschaften reklamiert werden, daß bewährtes informatives und relevantes Tatsachenwissen e t h i s c h e R e l e v a n z gewinnt. Diese Relevanz ist um so augenfälliger und 'auffordernder', je informativer, objektiver, empirisch und logisch korrekter die Sachanalyse ist. Ja die Sachklärung gehört zu den unentbehrlichen Entscheidungs- und Entscheidungsbegründungsvoraussetzungen.

Allerdings hat sich die Auffassung, daß P r ä s k r i p t i o n e n i m e i g e n t l i c h e n S i n n e rational entscheidbar sind, bisher nicht begründen lassen".[103] Daraus folgt, "daß die individuelle Zuständigkeit in Werturteils- und Zielsetzungsfragen u n a u s s e t z b a r u n d u n v e r t r e t b a r ist"[104], wenn auch - wie H e i d weiter ausführt - das Individuum kein unabhängiges Subjekt ist, sondern in einem sozialen Verband steht. Dies bezeugt erneut die hier implizierte Entscheidungskompetenz und Entscheidungsfreiheit, die - auch und gerade als individuelle - Heid zufolge "bereits Funktion vorgängiger und fremdverfügter Entscheidungen in Sozialisationsprozessen" sind.[105] Damit redet Heid nicht einer totalen Determination das Wort; es ist der Versuch einer Vermittlung von Determination und Autonomie, wonach Freiheit "keine bloß 'formale' oder 'abstrakte' Größe (ist), die gleichsam freischwebend sich außerhalb jedes Bezugssystems befindet. Auch Freiheit selbst ist ebenso determiniert wie Unfreiheit und jede anders definierte Verhaltensdisposition, und zwar im entscheidenden Maße durch Erziehungsprozesse. Als frei be-

zeichnen wir jenes von Sozialisationsprozessen 'a b - h ä n g i g e' Verhalten, das sich an rationale Argumentation 'bindet', sich von rationaler Argumentation her begründet und rechtfertigt, kritisieren und revidieren läßt. Frei nennen wir Menschen, die über ein Verhalten 'verfügen', dessen Steuerung bzw. Regulierung weder von genetischer Fixierung noch von Zufälligkeiten aktueller 'Außensteuerung', sondern von rationaler Argumentation abhängt. Darin werden auch jene sozialen, pädagogischen und politischen Aspekte von Freiheit erkennbar, die in zahlreichen analytischen, individualistisch-subjektivistischen oder metaphysischen Konzepten der Willensfreiheit oder 'existentieller' Freiheit ignoriert werden. Ins Extrem gewendet: Über die Fähigkeit zur freien, d.h. zur rational begründeten Entscheidung verfügt der Erzieher (mit).

Wer die Begründung von Erziehungszielen fordert, muß auch die Bedingung der Möglichkeit dieser Begründung und damit eine Erziehung zu jener Verhaltensqualifikation bejahen, die u.a. durch die Bereitschaft zur Bindung an rationale Argumentation und Legitimation, als 'Freiheit' oder 'Mündigkeit' gekennzeichnet ist. Von Erziehung hängt es in hohem Maße ab, was Erziehung mit welchen Gründen bewirken soll. Diese Wechselbeziehung zu durchleuchten ist die Voraussetzung dafür, auf logisch übergeordneter Ebene begründbare und 'freie' Verfügung über sie zu gewinnen. Hier gewinnen rationale und kritische Intention der Wertungs- und Zielbegründung ihre zentrale Funktion".[106]

Im Kontext der von B o k e l m a n n postulierten "Wissenschaft von den pädagogischen Normen" erlaubt dieser Ansatz H e i d s, neben den Sach- und Konditionalnormen die Sinn-Ziel-Normen rational zu begründen; auch wenn das Kriterium dafür der individuell-gesellschaftliche Konsens ist, der nur durch rationale Argumentation entscheidbar, nicht aber durch empirische Experimente beweisbar ist. Kritik und Geltung dieser Leitziele sind dann wiederum durch diesen Konsens bedingt, der durch je neue Analyse und Interpretation vorgegebener Sachverhalte und Zielvorstellungen wie die Freiheit im Beispiel Heids je neu konkretisiert werden muß.

B. Erziehungswissenschaft und Wissenschaftstheorie

Die Relevanz von Philosophie für eine Wissenschaft von den pädagogischen Normen konnte in der Bestimmung der Sinn-Ziel-Formeln aufgezeigt werden; offen bleiben mußte dabei die Frage, ob sich bei B o k e l m a n n eine nähere Konkretisierung von "Philosophie der Erziehung" findet, die über die bisher konstatierte Nicht-Negation hinausgeht. Leider ist dieses Problem bei Bokelmann nicht explizit thematisiert, seine Auffassung kann also nur interpretativ erfragt werden. In den wenigen zertreuten Bemerkungen seiner früheren Arbeiten spricht er zwar die "erziehungsphilosophische Reflexion"[107] in der Normforschung an; nach dem Kontext bezieht sich diese aber einerseits nur auf die Sinnvergewisserung[108] und wiederholt so das bisherige Ergebnis: Die Sinnvergewisserung soll in Philosophie (und Theologie) erfolgen[109], während die Sachnormen von den Einzelwissenschaften zu entwickeln sind. Andererseits kann nach Bokelmann der Erziehungssinn "schon deshalb nicht durch theologische, philosophische u.a. Kategorien substituiert werden, weil er durch Erziehung allererst mit gewonnen und erkannt wird, - wenn auch unter Voraussetzung dieses Sinns"[110], was auf eine notwendige Zusammenarbeit von Philosophie und Pädagogik hinweist, nicht zuletzt bei der begrifflichen Abgrenzung der verschiedenen Normarten. Weiter wird das Sinnaxiom der Erziehung aus dem "Welt- und Selbstverständnis des Menschen"[111] abgeleitet und insofern eine philosophisch-anthropologische Fragestellung vorausgesetzt, obwohl im Aufriß der pädagogischen Normenlehre das Wort Philosophie erst gar nicht erscheint.[112] Aber da wiederum die "Selbstauffassung des Menschen"[113] das Gesamtziel der Erziehung beeinflußt und die pädagogische Fragestellung selbst als anthropologische aufgefaßt wird[114], ist eigentlich selbstverständlich, daß in dem als Einführung in die Erziehungswissenschaft verstandenen Artikel "Pädagogik" die p h i l o s o p h i s c h e Reflexion der Erziehungsnormen parallel zur e r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t l i c h e n Beschreibung und Klassifizierung[115] der Normen gesetzt wird.

Die Frage einer genauen Abgrenzung taucht dann schließlich bei dem Problem "wissenschaftstheoretischer Grundfragen pädagogischer Theorien"[116] auf, konkret in der Feststellung: "Ob man die Wissenschaftskritik als Moment der pädagogischen Theoriebildung auffaßt und sie Fachwissenschaftlern selbst zumutet, oder ob man hierin eine Metawissenschaft sehen will, die man - sofern sie Theorien bzw. Aussagen über Gegenstände analysiert - weder den herkömmlichen Realwissenschaften noch Formalwissenschaften zuordnen kann, entscheidet mit darüber, wie weit es gelingt, bestimmte Kriterien für 'Wissenschaftlichkeit' festzusetzen".[117]

Diese Frage wird für B o k e l m a n n relevant insofern, als er "den s y s t e m a t i s c h e n Z u s a m m e n h a n g von Erziehungswirklichkeit, wissenschaftlicher Erziehungstheorie und metatheoretischer Kritik"[118] in seinem erziehungswissenschaftlichen Entwurf behandelt. Dabei geht er aus von der jeder pädagogischen Theoriebildung und Wissenschaftskritik vorgegebenen Erziehungswirklichkeit, die als "vorwissenschaftliches Erziehungsverständnis" in einer Leitdefinition erfaßt wird, "mit deren Hilfe die Hauptprobleme bzw. die verschiedenen inhaltlichen Problemzugänge zum erzieherischen Handeln sich darstellen lassen. Diese inhaltlichen Aussagen wiederum implizieren Standortprobleme wie Denkansatz, Denkrolle, Denkbedingungen, Denkstufen und deren Varianten. Das vorwissenschaftliche Erziehungsverständnis ist - gemessen am Erkenntnisanspruch - aber noch unzureichend, weil der Wechselbezug von inhaltlichen Aussagen und formalen Standortfragen noch nicht kritisch expliziert ist. Diese Explikation ist die Leistung von 'Theorien', in denen zum Zweck der Erkenntnis sowie der Verständigung bestimmte Standorte zum pädagogischen Problem bewußt bezogen werden und sich begründete und prüfbare Aussagen hierüber treffen lassen".[119] Nach der Leitdefinition ist "Erziehung dasjenige Handeln, in dem die Älteren (Erzieher) den Jüngeren (Edukanden) im Rahmen gewisser Lebensvorstellungen (Erziehungsnormen) und unter konkreten Um-

ständen (Erziehungsbedingungen) sowie mit bestimmten Aufgaben (Erziehungsgehalten) und Maßnahmen (Erziehungsmethoden) in der Absicht einer Veränderung (Erziehungswirkungen) zur eigenen Lebensführung verhelfen, und zwar so, daß die Jüngeren das erzieherische Handeln der Älteren als notwendigen Beistand für ihr eigenes Dasein erfahren, kritisch zu beurteilen und selbst fortzuführen lernen".[120] Das in den - in Klammern genannten - pädagogischen Hauptproblemen sich artikulierende Standortbewußtsein wird in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung expliziert, wobei nach B o k e l m a n n als Theorien "einmal Hypothesen über pädagogische Probleme verstanden werden (können). Solche Annahmen sind noch nicht belegte Aussagen, in denen sich ein Erziehungsverständnis ausdrückt bzw. vorausgesetzt wird und die folglich noch zu überprüfen sind. Zum anderen wird auch ein systematisch geordnetes Aussagegefüge als Theorie bezeichnet, das schon belegte Erkenntnisse in Thesen verknüpft. Schließlich bezeichnet man auch den systematischen Zusammenhang aller Hypothesen und Thesen in logisch korrekten Aussagen als Theorie".[121] Solche "hypothetisch-thetischen Theorien" fungieren dann "als Instrumente und Basis für die pädagogische Forschung"[122] und lassen sich heute - in der westdeutschen Pädagogik - in hauptsächlich drei Theorietypen klassifizieren, deren Erkenntnisinteresse von unterschiedlichen philosophischen Prämissen bestimmt wird: 1. Die Vertreter des hermeneutisch-spekulativen Theorietyps "wollen die Erziehungswirklichkeit so, wie sie geschichtlich konkret gegeben ist, 'verstehen' und Sinn und Struktur des erzieherischen Handelns auslegen".[123] 2. Die Vertreter der deskriptiv-phänomenologischen Richtung "versuchen, die Erziehungswirklichkeit so, wie sie sich tatsächlich in konkreten Erfahrungen zeigt, zu beschreiben, bzw. das, was in solchen Erfahrungen als wesentlich erscheint, so anzugeben, daß auf dieser Basis weitergehende pädagogische Theorien aufbauen können".[124] 3. Die Vertreter des empirisch-positivistischen Ansatzes schließlich "versuchen,

das erzieherische Handeln, so wie es erfahren werden kann, im Hinblick auf Ursachen und Gesetzmäßigkeiten zu prüfen; teils um an Erfahrung belegbare Erkenntnisse zu gewinnen, teils um eine spezifisch empirische Theorie zu konstruieren".[125] Weitere Theorieansätze verteilen sich nach B o k e l m a n n als "philosophisch-kritische Reflexionen über die Grundlegung einer wissenschaftlichen Pädagogik"[126] auf "transzendental-kritische Pädagogen"[127], auf eine "fundamental-ontologische Sichtweise der Pädagogik"[128] und auf die "dialektische Reflexion".[129]

Man könnte nun die erziehungsphilosophische Aufgabe dahingehend bestimmen, die philosophischen Prämissen und Implikationen der genannten Theorietypen zu analysieren und zu kritisieren, was unter anthropologischem Aspekt bei den in dieser Arbeit vorgestellten Autoren - besonders in Teil I - versucht wurde. Wie aber die Besprechung B r e z i n k a s schon gezeigt hat, ergibt sich noch ein weiteres Moment für die mögliche Relevanz von Philosophie für die Pädagogik, nämlich die erweiterte wissenschaftstheoretische Fragestellung, in der nach B o k e l m a n n neben der Funktion des Vorverständnisses als Standortbewußtsein, "das im vorwissenschaftlichen Erziehungsverständnis schon vorgebildet ist und das die Theorietypen faktisch, oft aber unreflektiert bestimmt"[130], noch andere Kontroverspunkte auftreten: "das Verhältnis von meßbarer Erfahrungserkenntnis und deutender Sinnauslegung, von Sachurteil und Werturteil, von Objektsprache und Metasprache, der Zeitbezug von theoretischen Aussagen sowie schließlich die Gültigkeitsgründe".[131] Diese Kontroversen werden hauptsächlich in der Gegenüberstellung von Hermeneutikern und Empirikern referiert und berühren teilweise schon besprochene Komplexe[132], so daß es sinnvoll scheint, Bokelmanns Ergebnis hier ausführlich wiederzugeben.

1. Zur Funktion des vorwissenschaftlichen Erziehungsverständnisses: Während die Hermeneutik das überlieferte Erziehungsverständnis mit Hilfe differenzierter Verstehensformen auslegt, um zu einer"Erkenntnis" der hypothetisch

begriffenen Erziehungswirklichkeit zu gelangen[133], hat das Vorverständnis für die Empiriker nur eine "forschungspsychologische Funktion".[134] Es dient als Grundlage für die Formulierung von Einzelhypothesen, die in entscheidbare Forschungsfragen zu übersetzen sind, um dann in empirischen Verfahren untersucht zu werden. "Der Streitpunkt in dieser Frage ist, ob die Hermeneutik - die schon im Ansatz, nämlich durch die schrittweise Auslegung des pädagogischen Problems, mit diesem selbst notwendig, doch nicht prüfbar verbunden bleibt - zu objektiven Erkenntnissen gelangen kann bzw. ob die Empirie - die sich schon im Ansatz, nämlich bei der Hypothesenbildung, auf objektive prüfbare Erkenntnis richtet - auf das pädagogische Problem selbst bezogen bleibt".[135]

2. Zur Funktion der Erfahrung bzw. Messung und Deutung bzw. Sinnauslegung: Während es der Hermeneutik nicht nur darum geht, den "Sinn" als vorgefundene Tatsache zu erfassen, sondern auch darum, ihn zu "setzen", obwohl er nicht an Erfahrungen gemessen werden kann, reduzieren die Empiriker ihre Aussagen auf meßbare und überprüfbare Sätze; "doch können sie 'Sinn' als vorgefundene Tatsache, die beobachtbar ist, auf Grund entsprechender Hypothesen in empirischen Einzelforschungen aufklären. - Streitpunkte sind hier die unterschiedliche Auffassung von der Belegbarkeit empirischer bzw. hermeneutischer Aussagen und die Frage, wieweit empirische Tatsachenforschung hermeneutische Vorklärungen nötig macht und Sinnauslegung ihrerseits empirische Beobachtung zur Voraussetzung hat".[136]

3. Zum Verhältnis von Erkenntnis bzw. Sachurteil und Entscheidung bzw. Werturteil: Während die Hermeneutiker überlieferte Normen als aufweisbar und kritisierbar ansehen und so zu Werturteilen über erzieherisches Handeln gelangen, die ihre Gültigkeit durch gesellschaftliche Übereinstimmung erhalten, wollen die Empriker "den Forschungsprozeß selbst, dem die Theoriebildung dient, von Wertungen freihalten".[137] Sie setzen zwar Werturteile voraus "und lassen auch zu, daß ihre Untersuchungsergebnisse in einem durch Werturteile bedingten Kontext wieder aufgenommen werden"[138], aber die normativen Urteile

selbst werden nicht als wissenschaftlich anerkannt. "Sie schließen damit aber nicht aus, daß solche Wertungen auf der Basis empirischer Aussagen kritisiert werden können bzw. müssen, ohne die Sachurteile als zureichende Bedingung für wertende Urteile anzusehen. - Die Kontroverse über Erkenntnis und Entscheidung bezieht sich auf die Möglichkeit einer Rechtfertigung inhaltlicher Vernunfturteile und deren wissenschaftstheoretische Legitimation".[139]

4. Zum Verhältnis von pädagogischer Theoriebildung und Zeitfaktor: Durch die Vorrangigkeit der Interpretation historischer Texte nimmt die Geltung hermeneutischer Aussagen in dem Maße ab, in dem die rasche Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse neue Probleme aufwirft und Lösungen im Sinn allgemeiner Gesetzlichkeiten sowohl für die gegenwärtige als auch für die zukünftige Erziehungspraxis fordert. "Die Empiriker dagegen beziehen sich vorwiegend auf die gegebene erfahrbare Erziehungswirklichkeit, die sie auf Grund überprüfbarer Hypothesen, mit Hilfe operationaler Definitionen und dementsprechender Forschungsmethoden eingrenzen und untersuchen. Solange ihre theoretischen Aussagen nicht widerlegt sind, handelt es sich um Gesetzesaussagen, das heißt um Geltungen mit Voraussagewert".[140] Kontrovers ist hierbei die Frage, "ob und wie hermeneutische Sinnaussagen, die aus der Analyse vergangener, doch nachwirkender Erziehungsgeschichte gewonnen sind, auf die jeweils gegenwärtige bzw. auf die zukünftige pädagogische Praxis bezogen werden können und mit empirischen Aussagen, die zugleich prognostischen Charakter haben, zu verbinden sind".[141]

5. Zur Differenz der Sprachformen: Die Hermeneutiker unterliegen der Gefahr einer mehrdeutigen Sprache, weil sie vielschichtig, nämlich "philologisch, geschichtswissenschaftlich und sinnauslegend verfahren, von Texten und von der lebendigen Umgangssprache ausgehen sowie außerdem Sinn- und Sachaussagen zu verknüpfen suchen".[142] Die Empiriker dagegen unterscheiden streng zwischen Tatsachen und Aussagen über Tatsachen, sie "streben eine eindeutige Terminologie an, die mitteilbar und verständlich ist,

wobei die Richtigkeit der Aussage zusätzlich an Beobachtungen bzw. Beobachtungssätzen überprüfbar sein soll. Doch bleibt problematisch, wie die Sprache des Beobachters in die Sprache des Theoretikers übersetzt werden kann. - Die Kontroverse über die verschiedenen Sprachformen verdichtet sich in die Frage, wie eine allgemeine Wissenschaftssprache entwickelt werden kann, die logischen Ansprüchen genügt, das pädagogische Problem eindeutig abbildet und die zugleich mitteilbar ist und Verständigung ermöglicht".[143]

6. Zur Gültigkeit wissenschaftlicher Sätze bzw. Theorien:

"Die Hermeneutiker sehen einen Satz als gültig und wissenschaftlich gesichert an, wenn er den Sinn des pädagogischen Problems dem Verstehen erschließt und, sofern er Leitnormen enthält, gesellschaftliche Zustimmung erfährt. Die Gültigkeit ist folglich regional und historisch beschränkt und auf diejenige 'Objektivität' bezogen, die durch entsprechende Auslegungsverfahren aufgewiesen ist.[144] Für die Empiriker dagegen ist eine theoretische Aussage allgemein gültig, wenn sie intersubjektiv und rational überprüfbar ist, das heißt bei Angabe von Ausgangshypothese und Forschungsmethoden nachkontrolliert werden kann. Nicht der empirische Gehalt des theoretischen Satzes ist allgemeingültig, sondern nur die Form, in der dieser Gehalt dargestellt wird; inhaltlich gilt er nur dort, wo dieselben beobachtbaren pädagogischen Probleme vorliegen. Diese Kontroverse berührt die Frage, ob und wieweit hermeneutische Aussagen ein gruppenspezifisches Bewußtsein begünstigen, das einen 'Sinn' von Erziehung auch da rechtfertigt, wo die willentliche Zustimmung - ein Grenzfall - sich von Sachurteilen abgelöst hat, und ob und wie empirische Aussagen trotz ihrer rational allgemeinen Gültigkeit nicht für jedes mögliche Erziehungsziel mißbraucht werden können.[145] Die Anfälligkeit für Ideologien ist in beiden Fällen gegeben".[146]

Die in der Gegenüberstellung von hermeneutischem und empirischem Ansatz deutlich werdende wissenschafts_theoretische Auseinandersetzung über die "Wissenschaftlichkeit" von Theorien läßt sich nicht eindeutig zugunsten einer der

beiden Auffassungen entscheiden. Beide Ansätze können je verschiedene Kriterien für eine Bewertung als "Wissenschaft" anführen und so ihre Theorie "wissenschaftlich" qualifizieren.[147] Das heißt, daß Wissenschaftlichkeit eine "offene Frage"[148] ist oder daß - nach B o k e l m a n n - "p r i n z i p i e l l v e r s c h i e d e n e w i s s e n s c h a f t s t h e o r e t i s c h e L ö s u n g s v e r s u c h e möglich sind".[149] Wie auch der Aufsatz von Z e c h a schon zeigte, können allgemeine Postulate für normative u n d analytische Wissenschaften aufgestellt werden. B e i d e müssen aber - den vorhandenen wissenschaftstheoretischen Konzeptionen zufolge[150] - mindestens folgenden vier Kriterien genügen: logischer E i n d e u t i g k e i t der Formulierungen, Ü b e r p r ü f b a r k e i t an Erfahrung bzw. rationaler Argumentation[151], A n w e n d b a r k e i t und schließlich der E m a n z i p a t i o n s f u n k t i o n, die u.a. auch die Frage einer Politisierung und Demokratisierung der Wissenschaft aufwirft.[152] Unterscheiden lassen sich die verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätze dann danach, "in welchem Maß und in welcher Absicht sie sich auf historisch konkrete Verhältnisse beziehen und sich damit als humane, kritische Instanz ausweisen. Sie können nicht mehr auf Theorien rekurrieren, die ihnen vorgegeben sind".[153]
Mit dem Hinweis auf die Metawissenschaft, "die analysiert oder bestimmt, was Wissenschaft ist, indem sie festzulegen sucht, wodurch eine wissenschaftliche Aussage gerechtfertigt ist"[154], mit dem Aufweis der genannten Postulate und dem Verweis auf notwendige praktische Relevanz dieser Meta-Wissenschaft hat B o k e l m a n n Anforderungen genannt, an der sich auch eine Philosophie der Erziehung wird orientieren müssen. Fraglich bleibt nur, ob das, was durch Bokelmann als Metawissenschaft, Metatheorie oder Wissenschaftstheorie in seiner kritischen Funktion für die Erziehungswissenschaft[155] gewürdigt wird, von ihm überhaupt als philosophische Disziplin verstanden wird und nicht - wie etwa bei B r e z i n k a - als meta-

theoretische Erziehungswissenschaft postuliert wird. Es wurde zwar oben[156] schon gezeigt, daß die hier implizierte Frage - nämlich ob die Wissenschaftskritik Aufgabe der Fachwissenschaften sei oder eine eigene, Meta-Wissenschaft darstelle - von B o k e l m a n n klar artikuliert wird; aber damit ist keineswegs diese mögliche Meta-Wissenschaft schon als "Philosophie" deklariert. Vielmehr ergibt sich daraus eine doppelte Frage an Bokelmann, kurz gesagt: Ist Wissenschaftskritik Aufgabe der Fachwissenschaften selbst und folglich fachspezifische Disziplin oder ist sie eigenständige Meta-Wissenschaft? Und weiter: Falls die Wissenschaftskritik als Meta-Wissenschaft angesehen wird, kann sie dann als "Philosophie" verstanden werden?
Die Beantwortung dieser Doppelfrage gestaltet sich deshalb ziemlich schwierig, weil das uns interessierende Problem bei Bokelmann in dieser Pointierung n i c h t thematisiert ist. So stellt er einerseits die Pädagogik dem "Anspruch der neuen Wissenschaftstheorie"[157] gegenüber, was auf eine Differenzierung von Einzelwissenschaft (Pädagogik) und Meta-Wissenschaft (Wissenschaftstheorie) hindeutet, um dann wiederum von der "i n n e r p ä d a g o g i s c h e (n)[158] wissenschaftstheoretische(n) Diskussion"[159] zu sprechen. Andererseits werden als wissenschaftstheoretische Konzeptionen die p h i l o s o p h i s c h e n Entwürfe von P o p p e r, A l b e r t, A d o r n o, H a b e r m a s[160] bezeichnet, aber gleichzeitig festgestellt, "daß die metatheoretische Reflexion (auf die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik - d.V.) nicht mehr mit einer philosophischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft gleichgesetzt werden" kann.[161] Schließlich folgt als zusammenfassende Aussage: "Die früheren philosophischen Begründungsversuche werden dadurch relativiert, daß ihre Aussagen bzw. Erkenntnisse mit dem Stand der einzelwissenschaftlichen Forschung und mit deren Theorien nicht mehr verknüpft werden können, daß Sprachkritik und moderne Logik philosophische Begründungen h e r k ö m m l i c h e r A r t[162] nicht mehr zulassen und schließlich deshalb, weil diese Reflexionen

den Wahrheitskriterien moderner Wissenschaftslogik nicht mehr genügen (können). Eine Folge davon ist, daß das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Philosophie neu durchdacht werden muß, womit nicht behauptet werden soll, daß philosophische Reflexion sich auf Wissenschaftstheorie oder Formalwissenschaft reduzieren ließe. Jede Spekulation behält - sofern sie in einer verständlichen Sprache mitgeteilt wird - einen 'Deutungsüberschuß', der für die wissenschaftliche Problemstellung nützlich sein kann; ferner bleibt sie als eine Form menschlichen Verhaltens sinnvoll. Auch erziehungswissenschaftliche Theorien im engeren Sinn, wie sie seit der Jahrhundertwende entwickelt worden sind, wären von der modernen Forschungstheorie her zu überprüfen, um festzustellen, wieweit sie den Entwurf einer systematischen Erziehungswissenschaft noch stützen können".[163]

Negativ interpretiert bedeutet dies für unseren Zusammenhang einmal, daß die traditionalen philosophischen Begründungsversuche der Pädagogik nicht Wissenschaftstheorie bzw. Wissenschaftskritik waren, weil ihre Theorieauffassung den Ansprüchen einzelwissenschaftlicher Forschung, der Sprachkritik und der modernen Logik nicht genügten; zum anderen daß auch ihre Erkenntniskriterien unzureichend (geworden) sind.

Positiv gewendet bezieht sich diese Kritik aber nur auf Begründungsversuche "herkömmlicher Art", das heißt neue Begründungsversuche sind prinzipiell möglich und werden z.B. als pädagogische Rezeption wissenschaftstheoretischer Konzeptionen[164] oder als wissenschaftstheoretische Vermittlungsversuche anerkannt, wie sie B o k e l m a n n selbst in der Nebeneinanderstellung von dialektisch-hermeneutischem Theorietyp (H a b e r m a s[165]) und kritisch-empirischem Theorietyp (A l b e r t[166]) anbietet. Weiter wird durch den Rekurs auf diese Entwürfe die philosophische Reflexion keineswegs negiert, sondern vorausgesetzt, wenn auch - entsprechend dem Programm einer "Erziehungswissenschaft als permanentem Lösungsversuch"[167] - die Überprüfung des Verhältnisses Philosophie/Pädagogik gefordert wird. Daß dann die über die Auffassung von Philo-

sophie als Wissenschaftstheorie hinausgehende Aufgabe der Philosophie als "Spekulation" bezeichnet wird, ist nach unserem Verständnis von Spekulation[168] ein lapsus linguae; denn für eine solche Aufgabe müssen - soll sie relevant sein und den besagten "Deutungsüberschuß" enthalten - eben die Kriterien erfüllt werden, die B o k e l m a n n in seiner Theoriedefinition[169] aufführt: Dabei können - wie am Beispiel einer anthropologischen Philosophie der Erziehung zu zeigen sein wird - Hypothesen gesetzt werden oder belegte Erkenntnisse in Thesen verknüpft werden oder auch Hypothesen und Thesen zusammenhängend in logisch korrekten Aussagen erfaßt werden.

Die "Erziehungswissenschaft als permanenter Lösungsversuch pädagogischer Probleme" gibt so auch Raum für eine recht verstandene "Philosophie der Erziehung", was Bokelmann noch einmal zum Abschluß seines Artikels mit einem Zitat von Wilhelm F l i t n e r belegt: "Eine Pädagogik, die aus der Praxis und positiven Forschung einerseits, aus dem Begreifen des geschichtlich Gewordenen anderseits entsteht, die ferner einen p h i l o s o p h i s c h e n C h a r a k t e r[170] haben soll, ist selber geschichtlich und wächst erst allmählich in eine festere Gestalt hinein".[171] Daß dieser "philosophische Charakter" sich durchaus als anthropologischer konstituieren kann, deutet B o k e l m a n n in seinen "Vorüberlegungen zu einer Theorie der Propädeutik"[172] an, wenn er schreibt: "Die Erziehung als Zukunftsverhältnis läßt Rückschlüsse auf ein anthropologisches Moment zu, das längst erkannt ist, aber unterschiedlich gedeutet wird; die Aussage nämlich: daß der Mensch ein 'Wesen' sei, das sich durch stetigen Vorgriff auf seine 'Möglichkeiten' auszeichne... Dieser Ansatz...wirft die Frage auf, ob die Zukunftspropädeutik anthropologisch zu fundieren sei, und zwar in einem Rahmen, den die pädagogischen Erkenntnisse selbst mit abstecken".[173]

Wenn dann eine solche anthropologisch-allgemeine Basis

der Zukunftspropädeutik p h i l o s o p h i s c h als "Rückgang auf die Bedingungen jeder inhaltlichen, geschichtlich-konkreten Einstellung auf das Zukünftige"[174] definiert wird, so ist damit m.E. neben der Aufgabe einer aktuellen anthropologischen Begründung auch die Kritik "falscher" inhaltlicher Anthropologien[175] postuliert wie auch die Leitfrage der vorliegenden Arbeit - nach der möglichen Relevanz von Philosophie für Pädagogik - positiv beantwortet.

3. Klaus Mollenhauer: Erziehungswissenschaft zwischen empirisch-analytischer und hermeneutisch-dialektischer Theorie

A. Erziehung und Emanzipation

Der schon bei Bokelmann thematisierte Versuch einer Vermittlung von empirisch-analytischer und hermeneutisch-dialektischer Theorie steht im Vordergrund der wissenschaftstheoretischen Bemühungen Klaus Mollenhauers. Dabei will dieser zwar - wie oben[1] angemerkt - die Erziehungswissenschaft als "Erfahrungswissenschaft"[2] konzipieren, das heißt sie muß dem "empiristischen Sinnkriterium" genügen, wonach sich alle Sätze "- von ihrer logischen Prüfung abgesehen - an der Erfahrung überprüfen lassen"[3] müssen; aber die damit geforderte empirische Methode für die Erziehungswissenschaft ist nach Mollenhauer keineswegs die einzig mögliche: "Jede dogmatische methodische Festlegung schränkt die Erkenntnismöglichkeit ein, dadurch, daß sie das Fragen nach Erklärungen erschwert oder gar verhindert, die mit dem vorhandenen Methodenarsenal nicht möglich sind; solche Festlegungen verbieten sich also".[4]
Die "methodische Liberalität"[5] bedeutet "allerdings nicht, daß es keine Abstufungen in der wissenschaftlichen Dignität der Methoden gäbe. Diese bemißt sich nach der Chance, Hypothesen zu falsifizieren"[6], und solche Falsifikation ist natürlich leichter in der empirischen Forschung als in nicht-empirischen Verfahren. Die damit zugestandene gesteigerte Erkenntnisgewinnung empirischer Wissenschaften ist aber - wie Mollenhauer mit Bezug auf Habermas' "Erkenntnis und Interesse" und am Beispiel der empirischen Sozialforschung ausführt - keinesfalls un-bedingt und un-vermittelt. Denn wie historische Dokumente - durch den geschichtlichen Prozeß bedingt und vermittelt - als Material der Formulierung wissenschaftlicher Sätze dienen, so wird analog der Gegenstand der empirischen Sozialforschung "durch die Methode erst

produziert"[7], also ebenfalls bedingt und vermittelt: "Die in Befragungen zum Vorschein kommende Meinung ist diejenige Meinung, die der Befragte als Antwort auf die Interviewfrage hervorbringt".[8] Das heißt: "Die durch die empirische Sozialforschung produzierten sogenannten Tatsachen fungieren in der gleichen Weise, in der im Zusammenhang nicht-empirischer Verfahren die zu interpretierenden Dokumente fungieren: sie müssen interpretiert werden, haben allerdings den großen Vorzug, auf kontrollierte Weise zustande gekommen zu sein; sie schränken damit zugleich den Interpretationsspielraum ein, d.h. sie reduzieren das subjektive Element zugunsten einer intersubjektiven Überprüfbarkeit der Interpretationsergebnisse".[9]

M o l l e n h a u e r zufolge bewirkt die in der empirischen Sozialforschung angewandte Methode aber gleichzeitig eine "Verdinglichung des Menschen"[10], obgleich diese nicht als Ursache, sondern als Folge "des gesellschaftlichen Prozesses der Verdinglichung"[11] anzusehen ist. Sie ist ihrer Intention nach diesem Prozeß "dialektisch zugehörig, was in diesem Fall heißen soll: sie ist eine kritische Reaktion auf den vorgegebenen Prozeß der Verdinglichung des Menschen in der bürgerlichen Gesellschaft. Sie ist damit ein Instrument der Emanzipation, ihr 'authentischer Sinn ist der kritische Impuls!".[12] Faktisch erscheint dieser Sinn nach Mollenhauer aber entfremdet, wenn - wie er am Beispiel der Gruppenforschung sowie an einigen Tendenzen der gegenwärtigen bildungsökonomischen Forschung ausführt - die empirisch-positivistische Forschung "nicht selten genau jenem Prozeß der Verdinglichung dienstbar wurde, dem sie zunächst widerstehen wollte... Das bedeutet, daß Empirie innerhalb der Sozialwissenschaften sich deren Zweck entfremden kann - das bedeutet aber weiterhin, daß jener Zweck dem Forschungsinstrumentarium selbst nur auf mangelhafte Weise innewohnt und einer Theorie bedarf, die nicht identisch ist mit der das Forschungsinstrumentarium konstituierenden Theorie. Die gesuchte Theorie hätte zum Zweck,

dasjenige Interesse zu begründen, das einerseits die empirische Forschung legitimiert, andererseits in dieser Forschung sich realisiert".[13]
Damit ist wiederum die Forderung nach einer die empirische Methodologie überschreitenden Theorie aufgestellt, wenn dies auch nicht als Forderung nach einer nicht-empirischen Methodologie verstanden werden darf.[14]
Es geht hier nur darum, einen erweiterten theoretischen Rahmen zu konstituieren, in dem auch der Zusammenhang von Interesse und Erkenntnis reflektiert werden kann, den M o l l e n h a u e r in die Werturteilsproblematik einreiht. Für diese - im Laufe der vorliegenden Arbeit immer wieder auftauchende Frage - stellt Mollenhauer nun drei Maximen auf, die teils schon in der bisherigen Diskussion erläutert wurden: 1. Allen wissenschaftlichen Sätzen (auch den normativen) ist eine deskriptive Form zu geben.[15] 2. Folglich sind Normen und Werte nicht schlechterdings aus der Wissenschaft verbannt.[16]
3. Auch Wertgesichtspunkte spielen bei einer beschreibenden und erklärenden Wissenschaft insofern eine Rolle, als es außerordentlich schwer ist, "in der Beschreibung Wertgesichtspunkte zu vermeiden, enthält doch schon die Wahl des zu beschreibenden Gegenstandes solche Gesichtspunkte, die die Auffassung dieses Gegenstandes präformieren".[17] Durch die Unterscheidung zwischen dem "Entdekkungszusammenhang der Wissenschaft" und ihrem "Begründungszusammenhang" sowie durch "die strikte Einhaltung des empiristischen Sinnkriteriums"[18] scheint aber "eine beständige Kontrolle der in die wissenschaftlichen Sätze möglicherweise eingegangenen Wertungen"[19] möglich, obwohl damit nicht auch schon die völlige Objektivität der Wissenschaft garantiert ist. Mit Bezug auf P o p p e r reduziert M o l l e n h a u e r nämlich einen solchen Anspruch auf die Forderung nach einer "rational diskutierbaren" Form: "Die Objektivität der Wissenschaft besteht also darin, daß sie selbst einen ununterbrochenen Prozeß wechselseitig rationaler Kritik der an diesem Prozeß Beteiligten darstellt".[20]

Auf diese Weise rückt M o l l e n h a u e r erneut die Werturteile in den Vordergrund seiner Überlegungen, indem er ihre Problematik für den pädagogischen Bereich "wissenssoziologisch" ausrichtet: "Alle Sätze über pädagogische Sachverhalte treffen auf eine gesellschaftliche Praxis, die diesen Sätzen gegenüber nicht gleichgültig ist: sie treffen auf eine Interessenlage. Das bedeutet, daß in den Erfahrungsprozeß hinein eine gesellschaftliche Struktur wirkt, die für die Sozialforschung eine konstitutive Bedeutung entfaltet. Diese Struktur ist durch die Tatsache konkurrierender Interessen bestimmt. Erziehung hat es nicht nur i r g e n d w i e a u c h mit solchen Interessen zu tun, sondern sie geschieht faktisch unter dem Anspruch solcher Interessen. Erkenntnis als eine Erkenntnis f ü r gesellschaftliche Praxis kann nicht die Reflexion dieser Interessenproblematik gleichsam hinten anhängen, etwa in der Diskussion vorgelegter Forschungsergebnisse, sondern sie muß diese Problematik zu Beginn des Forschungsprozesses bedenken. Das ist deshalb erforderlich, weil der Forschungsprozeß selbst, die methodische Verwendung des Instrumentariums, nicht nur keinen Raum für solche Reflexion läßt, sondern weil er selbst geeignet ist, diese Problematik zu verschleiern, da er - seiner Art nach - ein technologisches Erkenntnisinteresse suggeriert.[21] Die positivistische Forschungspraxis wahrt - so kann man deshalb sagen - nur den Schein der Wertneutralität. In Wahrheit dient sie häufiger - jedenfalls soweit sie auf jene Reflexion verzichtet - nicht nur einem bestimmten Erkenntnisinteresse, sondern zugleich einem Herrschaftsinteresse".[22]

Mit dieser Kritik an der positivistischen Forschungspraxis ist aber keineswegs - um dies noch einmal zu betonen - die empirische Methodologie abgelehnt. Mollenhauer fordert im Gegenteil erneut die "strikte Berücksichtigung des empiristischen Sinnkriteriums"[23]; er fordert aber gleichzeitig für jede Erziehungstheorie "- gleichgültig ob empirisch oder spekulativ -"[24] die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Interessenlage, die die Erziehungspraxis bestimmt... Soweit aber diese Theorie es auf Erkenntnis abgesehen hat,

muß es ihr darauf ankommen, diese Interessenlage wenigstens rational diskutierbar zu machen".[25] Wird aber diese rationale Diskutierbarkeit als "Kriterium für die Vertretbarkeit einer wissenschaftlich gemeinten Aussage (genommen - d.V.), dann kommt darin zugleich zum Vorschein, was sie jedem Herrschaftsinteresse gegenüber auszeichnet: das Interesse an Emanzipation. Es ist das gleiche Interesse, das auch der Erziehungspraxis in einer Gesellschaft zu substituieren wäre, die sich selbst als demokratisierend interpretiert - der gleichsam bessere Begriff der Sache, ihre real bessere Möglichkeit".[26]

Das Ergebnis des hier referierten, komplizierten weil kompakten Aufsatzes: das Interesse an Emanzipation, die Forderung nach Erziehungswissenschaft als "Erfahrungswissenschaft" mit Einschluß der Werturteilsproblematik, die Bestimmung von Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation als Gegenstand der Erziehungswissenschaft - all dies erscheint aufgefächert in den 1968 erstmalig erschienenen polemischen Skizzen "Erziehung und Emanzipation"[27], die die Kritik an der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" nicht zur totalen Ablehnung aller hermeneutisch verfahrenden Pädagogik übersteigern, um allein in der empirisch verfahrenden Pädagogik ihr Heil zu sehen. Vielmehr weist M o l l e n h a u e r in der Einleitung zu diesem Buch mit Bezug auf die wissenschaftstheoretische Diskussion in der Sozialwissenschaft auf ein Problem hin, "das sich nun für die Erziehungswissenschaft aus der Kritik an einer 'positivistisch halbierten Rationalität' ergibt, einer Wissenschafts-Konzeption nämlich, nach der Wert- und Zwecksetzungen nur noch beschrieben, aber nicht mehr wissenschaftlich diskutiert werden können. Eine solche Verkürzung der Erziehungswissenschaft um die Reflexion derjenigen Probleme, die die Orientierung im Handeln betreffen, ist vielleicht das letzte Wort nicht. Aufklärung ist ja nicht nur die Intention der Wissenschaft; sie sollte auch, sofern sie Selbstbestimmung ermöglicht, der Zweck der Bildungs- und Erziehungspraxis sein. Oder anders formuliert: Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit

des Subjektes haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist. 'Eine so verstandene Theorie gewinnt die Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung von Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen'.[28] Sie wendet sich also kritisch gegen all jene Erziehungsverhältnisse, die die Verdinglichung - die Unterdrückung der Vernunft im Dienste empirischer Heteronomien - weiter betreiben, oder auch gegen solche, die ihr nicht entgegenzuwirken vermögen".[28]
Dadurch ergibt sich für M o l l e n h a u e r anstelle der Alternative empirische o d e r hermeneutische Erziehungswissenschaft die Forderung nach einer Theorie, die zum Zwecke der Emanzipation von Praxis u n d Theorie beide Ansätze miteinander vermittelt: "Dafür allerdings ist Empirie unerläßlich und ein notwendiges Instrument der Emanzipation. Dafür ist aber ebenso unerläßlich die Interpretation des Verständigungszusammenhangs, in dem die Praxis ihre Zwecke diskutiert... Das Bemühen geht dabei immer darauf, das Emanzipationsproblem in dem sich an Rationalität bindenden Bewußtsein zu lokalisieren und auf die empirischen, das heißt aber im wesentlichen gesellschaftlichen, Bedingungen wenigstens hinzuweisen, sofern sie solches Bewußtsein verhindern oder einschränken".[30] Der kritische Impuls versteht sich dabei als "intersubjektiv prüfbare Analyse der Bedingungen für Rationalität"[31], und Emanzipation heißt für Mollenhauer "die Befreiung der Subjekte - in unserem Falle der Heranwachsenden in dieser Gesellschaft - aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken".[32]
Die darin enthaltene und in der Form eines Werturteils definierte These, "daß der Gegenstand der Erziehungswissenschaft die Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation sei"[33], fordert für sich allgemeine und übergeschichtliche Geltung und lehnt die Vorstellung ab, "es handele sich hier, wie bei anderen Werturteilen auch, um eine beliebig überholbare historische Entscheidung".[34]

Diese These wird dann erhärtet in der ausführlichen Auseinandersetzung mit B r e z i n k a s Wissenschaftsbegriff, der als einseitig abgelehnt wird, weil er die für die Erziehungswissenschaft relevanten Sachverhalte auf "sensorische Erfahrung"[35] reduziert und nicht die "kommunikative Erfahrung" als primären Objektbereich der Erziehungswissenschaft definiert: "Während naturwissenschaftliche Forschung nicht das 'Objekt' Natur verändert[36], sondern lediglich ihre Beherrschung ermöglicht, verändert jede erziehungswissenschaftliche Forschung das 'Objekt' Erziehung, weil dieses 'Objekt' gar nicht außerhalb der Sinn-Intentionen einer Kommunikationsgemeinschaft existiert, die sich fortwährend über den 'Gegenstand' Erziehung neu verständigt".[37] "Nicht die erfahrungswissenschaftliche Ermittlung von Daten ist für die Theorie das Primäre, sondern der Kommunikationszusammenhang, in dem Tatsachen sich als bedeutungsvoll konstituieren".[38] Im Kontext dieses Kommunikationszusammenhangs verdeutlichtsich dann auch das "Interesse" der Erziehungswissenschaft: "Sie will dazu beitragen, die Durchsichtigkeit, Aufgeklärtheit, Rationalität des Erziehungshandelns zu steigern, um damit zugleich zu ermöglichen, daß die heranwachsende Generation solche Rationalität in sich hervorbringt. Man könnte deshalb in vereinfachender Zuspitzung sagen, daß es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft sei, undurchsichtig wirkende Motive des pädagogischen Handelns (Ursachen) in rationale Intentionen zu überführen; mit der gleichen Formulierung ließe sich auch die praktische Erziehungsaufgabe benennen".[39] Bedingung für die Realisierung dieses emanzipatorischen Charakters der Erziehungswissenschaft ist aber - worauf M o l l e n h a u e r immer wieder hinweist - "die Verwendung von Verfahren, die dem empirisch-analytischen Wissenschaftsbegriff verpflichtet sind".[40] Nur unter Voraussetzung dieser Forschungspraxis kann "das hermeneutische Verfahren selbst nicht zur Ideologie werden"[41], das darüber hinaus "aber nicht nur verstehender Nachvollzug eines so oder so Gemeinten, sondern...zugleich und in diesem Verstehen Kritik sein" muß.[42] Paradigma für eine solche Ver-

mittlung ist dann für M o l l e n h a u e r - mit Bezug auf Karl Otto A p e l - die Psychotherapie, die "die Momente beider so leicht als Alternative aufgefaßter Erkenntnisweisen vermittelt".[43] Entsprechend dieser Wissenschaft gehören also "die Verarbeitung sensorischer Daten und Diskussion kommunikativer Erfahrung...für die Erziehungswissenschaft untrennbar zusammen".[44] Als Methode der Erziehungswissenschaft ist allerdings die "beteiligte Beobachtung"[45] - als ein Verfahren, in dem "empirisch vermittelte Daten beständig mit dem Kommunikationszusammenhang verknüpft (werden), in dem sie für die Subjekte dieses Zusammenhangs ihre Bedeutung haben"[46] - dem "Experiment" vorgeordnet, auf das aber - "in seiner empirisch-analytischen wie in seiner gesellschaftlich-praktischen Form"[47] - nicht verzichtet werden kann. "Theorie und Praxis folgen hier dem gleichen Zweck: die Befreiung von unbegriffenen Abhängigkeiten voranzutreiben"[48] und somit letztlich: "die Reproduktion der Entfremdung schon im Erziehungsprozeß"[49] aufzuheben.

Die vorgestellten Thesen erläutert M o l l e n h a u e r dann an konkreten Beispielen in den einzelnen Abschnitten seines Buches. So in der Kritik an der Hermeneutik der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik"[50], der er vorwirft, daß sie "die Erziehungsphänomene und ihre gesellschaftlichen Bedingungen nach dem Vorbild konfliktfreier intimer Sozialkontakte konstruiert"[51] habe und weder M a r x und F r e u d rezipierte noch "die wissenschaftliche Empirie als notwendige Prüfinstanz ihrer Sätze in sich" aufnahm.[52] Diesem "funktionalen" Aspekt innerhalb der Erziehungswissenschaft (funktional sind nach der Theorie von Talcott P a r s o n s alle Prozesse, "die der Stabilität des sozialen Prozesses dienen"[53]) stellt M o l l e n h a u e r mit Bezug auf R o u s s e a u, S c h l e i e r m a c h e r, C o n d o r c e t und andere einen Ansatz gegenüber, der die emanzipatorische Dimension des Erziehungsbegriffs beleuchtet: "Die praktischen Erziehungsprobleme sind demnach nicht mehr auf dem Niveau gegebener sozialer Bedingungen allein zu formulieren, sondern unter dem Anspruch fort-

schreitender Demokratisierung immer auch g e g e n dieses Niveau: Ein derart emanzipatorischer Begriff von Erziehung ist nicht mehr funktional, sondern im Sinne des gegebenen sozialen Systems disfunktional. Er markiert einen sozialen Konflikt"[54]. Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik nach M o l l e n h a u e r dieses relevante Konfliktproblem verharmloste und entpolitisierte durch die Konstruktion einer von Konflikten gereinigten Gegenwelt[55], erreichte sie lediglich "die pädagogische Umformulierung des mittelständischen Kulturbegriffs"[56] und zeigte so die Gefahr auf, "daß die Erziehungswissenschaft, wenn sie sich a u s s c h l i e ß l i c h dieses (funktionalen - d.V.) Aspektes bedient, notwendig ideologisch wird".[57] Folglich ist - wie Mollenhauer mit einem Zitat von D a h r e n d o r f belegt - jedem erziehungstheoretischen Ansatz notwendigerweise "ein Modell der Gesellschaft vorauszusetzen, in dem Konflikt...als Regel postuliert und die Position der Einzelphänomene nicht nur im Bezug auf das System, sondern auch in dem auf den umfassenden Prozeß der geschichtlichen Entwicklung bestimmt wird. Gemäß diesem Modell sind nicht Konflikt und Wandel, sondern Stabilität und Ordnung der pathologische Sonderfall des Lebens".[58] Allerdings scheint M o l l e n h a u e r der Versuch, auf dieser Basis "eine erziehungswissenschaftliche Theorie zu entwickeln, ...vielleicht schwieriger als es aussieht".[59]

Eine interessante und für den Zusammenhang unserer Arbeit wichtige Analyse zeichnet Mollenhauer dann in seinem zweiten Abschnitt über "Wissenschaft und Praxis - Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik".[60] Ausgehend von der durch S c h e l l i n g, F i c h t e und S c h l e i e r m a c h e r[61] pointierten Aufgabe der Universität, die kritische Funktion der Wissenschaft[62] mit ihrer praktischen, auf Veränderung der gesellschaftlichen "Disharmonie von Idee und Wirklichkeit"[63] gerichteten Funktion zu vermitteln und "Erkenntnis" anzustreben, stellt M o l l e n h a u e r in der Gegenwart eine "Verschiebung des Ausbildungszweckes vom Erkennen auf das Lernen" fest.[64] Die Folge davon ist: "Orientierung im Bereich wissenschaft-

licher Tätigkeit und Orientierung im Bereich gesellschaftlich relevanten Handelns haben nichts mehr miteinander zu tun".[65] Die Gründe dafür liegen einmal in der Entwicklung der Wissenschaft selbst, vor allem in der "Verkürzung der Wissenschaften um ihre praktisch-philosophische Dimension im Zuge der Entwicklung zu empirischen Einzelwissenschaften"[66], und zum andern in der konkret berufsorientierten akademischen Ausbildung: "Die Bedeutung der wissenschaftlichen Ausbildung für das gesellschaftliche Handeln ist konzentriert auf die technologische Dimension der Berufstätigkeit: einzelwissenschaftliche Kenntnisse und forschungstechnische Verfahrensweisen. Solche Konzentration ist teils gerechtfertigt durch den wissenschaftlichen Charakter der modernen Berufswelt selbst; wenn Wissenschaft bereits ein konstitutives Element der Praxis ist, gehört die wissenschaftliche Ausbildung im genannten Sinn zu den notwendigen und unerläßlichen Bedingungen für die Bewältigung der Praxis. Diese Rechtfertigung aber stellt sich als bedenkliche Verkürzung heraus, wenn der soziale Handlungszusammenhang, in dem berufliche Tätigkeit bestimmt und bewertet wird, in dem damit auch die Wissenschaft ihre tatsächlich praktischen Funktionen bekommt, nicht mehr zum Gegenstand der Reflexion in der wissenschaftlichen Ausbildung gemacht wird. Die wissenschaftliche Kritik leistet nicht mehr eo ipso die Kritik der vorwissenschaftlichen Praxis".[67] Andererseits zeigt die Entwicklung der Wissenschafts- und Philosophiegeschichte[68] auch eine positive Variante, die sich - M o l l e n h a u e r zufolge - im Regelsystem des wissenschaftlichen Verfahrens ausdrückt und folgende Momente erfaßt: "1. die Disziplin des hypothetischen Denkens, das heißt das Mißtrauen den eigenen Sätzen gegenüber, aus dem erst die Offenheit der Kommunikation folgt; 2. die Abneigung gegen dogmatische Systeme; 3. die Bereitschaft, auch bei nicht bestehender Einigkeit in den Regeln rationaler Kommunikation verbunden zu bleiben".[69] Diese von E. B a u m g a r t e n aufgestellten Postulate erweitert M o l l e n h a u e r zu der These,

daß zur "Wissenschaft als Erkenntnis" die "Wissenschaft als Kommunikation" unabdingbar hinzugehöre, "weil Erkenntnis nur insofern zur Wissenschaft wird, als sie in einen Kontext von Kommunikationen des Sich-Verständigens gebracht wird".[70] Daraus ergibt sich notwendig, "daß die Wissenschaft als Kommunikationszusammenhang ein Teil gesellschaftlicher Praxis ist"[71] und wie diese sowohl den "Regeln des rationalen Argumentierens"[72] zu folgen hat als auch durch ein soziales Bedingungsgefüge formiert ist: "Die Wahl der leitenden Begriffe, der Probleme, der Forschungsverfahren ergibt sich nicht zwingend nur aus einer Art Eigengesetzlichkeit des Erkenntnisfortschritts, sondern ist gesellschaftlich vermittelt".[73] Die Aufklärung dieser Bedingungen stellt sich dann als Aufgabe der Wissenschaften selbst und weist hin auf deren Verknüpfung - in Gestalt des Wissenschaftlers - mit je konkreten Erkenntnisinteressen: "Für Wissenschaften, deren 'Gegenstand' soziales Handeln ist, wie z.B. die Erziehungswissenschaft, ist solche Aufklärung in besonderer Weise dringlich. Diese Wissenschaften produzieren unmittelbar handlungsrelevantes Wissen; andererseits gehört der Erkennende dem Erkenntnisgegenstand selber an: die Wahl zwischen Alternativen im Erkenntnisprozeß entspringt der vorgängigen Interpretation des Handlungsfeldes und damit einer Entscheidung für bestimmte Interessen-Alternativen".[74]
Auf die mit dieser Analyse verbundenen Forderungen verpflichtet M o l l e n h a u e r schließlich Theorie und Praxis der Wissenschafts- und Hochschuldidaktik, was hier nicht weiter zu erörtern ist.[75]

In den Überlegungen zu "Pädagogik und Rationalität" wird dann erneut und klar die Notwendigkeit einer Vermittlung von empirisch-analytischen und hermeneutischen Verfahren[77] der Erziehungswissenschaft hervorgehoben, deren dialektische Struktur sich in der gesellschaftlich vermittelten Erziehung widerspiegelt: "Stimmt es nämlich, daß diese Gesellschaft kein bloßes Repetitionsphänomen ist, das heißt, daß die gesellschaftlichen Bedingungen in ihrem gegenwärtigen

Zustand nicht nur zu erhalten und unter anderem auch durch die Erziehung zu reproduzieren seien, dann fällt der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen".[78]

Die weiteren Essays[79] geben nur wenig Material für die hier anliegenden Probleme her. Außer einem politisch-anthropologischen Statement zur Frage der "Allgemeinbildung"[80] ergeben sie - wie die anderen selbständig veröffentlichten Aufsätze[81] - keine spezifischen Perspektiven für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit; sie dokumentieren vielmehr, daß die theoretischen Überlegungen M o l l e n h a u e r s primär als Theorie f ü r Praxis im Sinne praktischer pädagogischer Fragen gelten wollen. Allerdings wird im letzten Aufsatz: "Umriß einer politischen Bildung als politische Aufklärung"[82] schon im Vorgriff auf die Einleitung der "Theorien zum Erziehungsprozeß"[83] das Verhältnis Pädagogik/Politik artikuliert, in dem auch der Philosophie, als "politischer Philosophie"[84], eine aufklärerische Funktion zugeschrieben wird, insofern als in dieser "gesellschaftlichen Selbstreflexion"[85] unter anderen "diejenigen Probleme zum Gegenstand des Streites, der Diskussion und der Analyse (werden), die sich aus der Tatsache ergeben, daß sich dem Postulat einer von der Vernunft legitimierten gesellschaftlichen Ordnung Widerstände entgegensetzen".[86] Solche politische Philosophie hat sich dann - wie Mollenhauer in Bezug auf C o n d o r c e t ausführt - "in der Kritik überlieferter Herrschaftsformen und deren ideologischen Rechtfertigungen"[87] zu konkretisieren, indem sie voraussetzt: "Auch die Verfassung, ja selbst die Menschenrechte müssen diskutabel bleiben, dürfen nie als Dogma gelehrt werden, da sie historisch konkrete und damit prinzipiell überholbare Formulierungen darstellen".[88]

Damit hat M o l l e n h a u e r noch einmal abschließend die Fix-Punkte seiner Theorie pointiert und zusammengefaßt: Die Definition von Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation als Gegenstand der Erziehungswissenschaft; die Forde-

rung nach einer permanent rational-kritischen Analyse von Herrschaftsverhältnissen, in der "Interesse" und "Konflikte" notwendige und reale Bestandteile sind und die folglich auf praktische Veränderung der Verhältnisse drängt, zu der die pädagogische Theorie motivieren soll.[89]

B. Kommunikation - Interaktion - Reproduktion

Entsprechend der schon 1966 formulierten Aufgabe der Erziehungswissenschaft: "Der erste Schritt einer Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft wäre demnach die Ermittlung solcher Grundbegriffe, die von vornherein die Zuordnung der aus ihnen folgenden Sätze zu empirisch Beobachtbarem/mindestens nicht ausschließen"[90] - legt M o l l e n h a u e r in seinem 1972 erschienenen Buch "Theorien zum Erziehungsprozeß" die Explikation der für seinen Ansatz wesentlichen Grundbegriffe vor. In drei Kapiteln untersucht er die "Erziehung als kommunikatives Handeln"[91], wo "es darum geht, die Tatsache der in aller Erziehung notwendigen normativen Unterstellung zu klären"[92]; die "Erziehung als Interaktion"[93] sowie die "Erziehung als Reproduktion"[94], wo "die Frage nach der historisch-gesellschaftlichen Formbestimmtheit pädagogischer Interaktionen gestellt wird".[95] Die Paten dieser Ansätze sind Karl Otto A p e l, George Herbert M e a d und Karl M a r x[96]. Dabei stellt sich dieser Versuch wiederum als Vermittlung dar, indem M o l l e n h a u e r anhand des "interaktionistischen Paradigmas"[97] die Erziehungsvorgänge als i n t e r p e r s o n e l l e Ereignisse im Kontext ihrer g e s e l l s c h a f t l i c h e n Genese[98] beschreiben will. So erlaubt dieser Ansatz, "den Befürwortern 'gesamtgesellschaftlicher Analysen' des Erziehungsgeschehens... entgegenzuhalten, daß Erziehung es immer mit der Gestaltung interpersoneller Beziehungen zu tun hat, in denen der 'Educandus' ...als Subjekt von Kommunikationen unterstellt wird; die Befürworter einer pädagogischen Verhaltenstheorie, die nur noch an den individuellen Variablen interessiert sind, gilt es indessen daran zu erinnern, daß jede

scheinbar noch so individuelle Ausprägung eines Merkmals im Kontext seiner Soziogenese zu erklären ist, die zugleich eine Reflexion auf ihre historische Formbestimmtheit erzwingt".[99]

Als Beispiel einer solchen Reflexion ist schon die kurze Diskussion des Verhältnisses Pädagogik/Politik zu verstehen, die M o l l e n h a u e r anstelle einer Einleitung vorlegt. Wesentlich erscheint dabei die Feststellung, daß sich die Pädagogik innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft keine theoretische Basis hat "verschaffen können, von der her es möglich gewesen wäre, das bestehende bürgerliche System pädagogischer Distributionen - der Verteilung von Lebenschancen nach Maßgabe geltender und materiell fundierter Herrschaftsbeziehungen - so strikt zu analysieren, daß das Denken einer gesellschaftlichen Alternative notwendig zu ihrem Geschäft gehörte".[100] Die Alternative wäre aber nach Mollenhauer folgendermaßen zu konkretisieren:

"- auf der Ebene des i n s t i t u t i o n e l l g e g e b e n e n H a n d l u n g s z u s a m m e n h a n g s in Familien, Schulen, Freizeiteinrichtungen, Heimen etc., in denen die institutionell gesetzten Zwecke (bisher - d.V.) entweder akzeptiert oder nur auf gleicher Ebene gegen besser funktionable vertauscht wurden;

- auf der Ebene g e g e n s t ä n d l i c h e r T h e o r i e, in der die gesellschaftlichen Bezüge (bisher - d.V.) nur als Randbedingungen eine Rolle spielen, nicht aber zum zentralen Forschungsinteresse der Erziehungswissenschaft wurden;

- auf der Ebene w i s s e n s c h a f t s t h e o r e t i s c h e r B e g r ü n d u n g, wo es (bisher - d.V.) keine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Anspruch einer historisch-materialistischen Wissenschaftsauffassung gegeben hat".[101]

Mollenhauer selbst konzentriert seinen Entwurf auf die Ebene der gegenständlichen Theorie, in der er die "soziale Ungleichheit"[102], die Arbeit "als Produktion einer Gesellschaft in bestimmten historischen Lagen"[103], die "Solidari-

tät und gemeinschaftliches Handeln"[104] sowie "gesellschaftlich-politisches Handeln"[105] hervorhebt. Die Betrachtung jedes Erziehungsvorgangs im Hinblick auf seine politischen Implikationen, das heißt auf die Tatsache, daß die Subjekte dieses Vorgangs "in einem durch Herrschaft strukturierten gesellschaftlichen Kontext"[106] leben, darf aber nicht übersehen, daß "kein Erziehungsvorgang durch Rekurs auf seine politischen Komponenten oder Implikationen vollständig und zureichend erklärt werden kann".[107] Ebenfalls konstitutiv ist nämlich für M o l l e n h a u e r die Annahme, "daß neben den politischen Basisbedingungen eine zweite Gruppe von Basisbedingungen des Erziehungshandelns gedacht werden muß"[108], die er mit Bezug auf Friedhelm N y s s e n als das "Generationenproblem" bezeichnet. Es ist der "Gegensatz von kindlicher Ohnmacht und Allmacht der Erwachsenen"[109], der unabhängig von einer bestimmten Gesellschaftsstruktur ist und aufzeigt - dies als Kritik an der "marxistischen" Erziehungstheorie - "daß Erziehung nicht vollständig den Verwertungsgesetzen des Kapitals... subsumiert werden kann".[110] Anzumerken ist hier jedoch wie gegenüber L o c h im ersten Kapitel dieser Arbeit[111], daß damit ein stark reduzierter Begriff von Marxismus unterlegt wird.

Der Ansatz M o l l e n h a u e r s jedenfalls verlangt die Berücksichtigung b e i d e r Aspekte: "Jeder aus dem politischen Theoriezusammenhang deduzierte Satz, der in pädagogischen Kontexten gelten soll, muß sich als legitim im Hinblick auf den Umgang mit einer heranwachsenden Generation als eines Umgangs mit a b h ä n g i g e n U n e r w a c h s e n e n ausweisen. Jeder Satz oder jede Regel im Zusammenhang dieses Umgangs muß auf seine politischen Implikationen hin befragt werden. Beides zusammengenommen erst vermag pädagogische Legitimität zu konstituieren".[112] Allerdings sieht Mollenhauer dann einen Unterschied in der Struktur des pädagogischen Handelns gegenüber dem politischen. Unter der Voraussetzung, daß "Politik als kollektive Vertretung von Interessen in den Formen des auf Veränderung zielenden Kampfes"[113] verstanden wird, unter-

scheidet sich pädagogisches Handeln dadurch, daß es primär die i n d i v i d u e l l e n empirischen Bedingungen hervorzubringen hat, die rationales p o l i t i s c h e s Handeln erst ermöglichen sollen und können.[114] Einer möglichen Kritik an diesem Politik-Begriff und der damit verbundenen Unterscheidung greift M o l l e n h a u e r - seine Verhältnisbestimmung von Politik und Pädagogik abschließend - selbst vor: "Die auf diese Weise konstruierte Alternative zwischen pädagogischem und politischem Handeln täuscht darüber hinweg, daß die Unterscheidung mit Hilfe eines Kriteriums vorgenommen wurde, das auch auf j e d e der beiden Seiten sinnvoll angewendet werden kann: die Grade der Differenziertheit der in einer Handlung aktualisierten kognitiven Struktur. Offenbar ist das, was im Vorstehenden als Pädagogik bezeichnet wurde, seiner Aufgabe nach darauf angewiesen, auf einem Maximum einer Differenziertheit zu bestehen, oder genauer: darauf zu bestehen, daß die entsprechenden Handlungszusammenhänge imstande sind, ein Maximum differenzierter kognitiver Struktur hervorzubringen. Freilich wäre das gleiche für politische Handlungszusammenhänge zu postulieren. Unsere Unterscheidung liefe also auf das Postulat hinaus, daß pädagogisches Handeln nur als Praxis der Aufklärung in dem strikt kognitiven Sinne dieses Wortes und als Bildung der für solche Praxis unerläßlichen Bedingungen im Individuum selbst legitimiert werden kann. Wie weit das auch für andere Handlungszusammenhänge gilt, braucht dann hier nicht weiter erörtert zu werden. Vermutlich ist auch ein Begriff von Politik denkbar, der dem gleichen Postulat folgt. Ob dieser Begriff aber historisch sinnvoll wäre, ist eine andere Frage".[115]

In der Besprechung der folgenden drei Kapitel von Mollenhauers Buch kann es nun nicht darum gehen, die vielfältigen Rezeptionen soziologischer, linguistischer, psychologischer u.a. Theorien Schritt für Schritt nachzuzeichnen; es kann nur versucht werden, die von Mollenhauer selbst definierte Hauptthese seines Versuchs deutlich werden zu lassen, "daß v o r aller erfahrungswissenschaftlichen Kontrolle die Diskussion der konkreten Sinnzusammenhänge stehen muß".[116] Sein Theorienentwurf ist dabei durchaus als Fortsetzung früherer Arbeiten zu verstehen, was besonders in der Auffassung von Erziehung als kommunikativem Handeln zum Vor-

schein kommt.[117] Trotz Betonung der Handlungsperspektive soll aber nicht das faktische Tun separat analysiert werden, es geht hier eher um den Aufweis der "Bedingungen des Handelns", die sich als bewußte oder unbewußte, gedachte Vorwegnahmen, "Antizipationen" möglicher und erwarteter Situationen darstellen.[118] Im Falle einer unbewußten Antizipation realisiert das handelnde Individuum nach M o l l e n h a u e r jedoch nicht seinen persönlichen "Vorentwurf"; solche Antizipation bestimmt er vielmehr als "Merkmal der Bedingungen, unter denen das Individuum handelt: sein Handeln ist total institutionalisiert, 'entfremdet'".[119] Die Struktur des Verhältnisses von Vorentwurf und faktischer Ausführung gilt dann weiter nicht nur "für die Situation des praktisch Handelnden"[120], sie gilt auch für die Situation desjenigen, der Theorie betreibt: "Die Wissenschaft macht hier nur explizit, was der Handlungssituation implizit ist; sie macht ausdrücklich zum Thema, was dem Handelnden praktisch notwendige Bedingung für sein Handeln ist".[121]

Diese hermeneutische These - die auch unser Erkenntnisinteresse im ersten Kapitel leitete - belegt Mollenhauer mit einigen Beispielen aus der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik[122], um schließlich selbst einen erweiterten Vorschlag für die theoretische Strukturierung des pädagogischen Handlungszusammenhangs vorzulegen. Grundlegend dafür ist die Kritik an B r e z i n k a s Erziehungsbegriff[123], der die Erziehung nicht als "Interaktion" definiert und sie so dahingehend reduziert, "daß der S i n n einer pädagogischen Situation hier eindeutig durch die Intentionalität des Erziehers gegeben wird"[124], daß also "für die Veränderung pädagogischer Situationen als konstitutiv nur die Intentionen des 'Mächtigeren' akzeptiert werden, nicht aber die Intentionalität des 'Schwächeren', des Educandus, ins Spiel kommt; dessen Intentionen werden allenfalls als modifizierende Bedingungen berücksichtigt".[125] Um solche - M o l l e n h a u e r s emanzipatorischer Intention widersprechende - Verengung zu vermeiden, führt dieser den Begriff des "pädagogischen Feldes" ein, um damit

"die folgenden Elemente als unverzichtbare Ausgangspunkte jeder erziehungswissenschaftlichen Analyse"[126] zu konstituieren: "1. Jedes pädagogische Feld ist ein identifizierbarer Sinnzusammenhang, für den die Handlungsintentionen aller im Feld Interagierenden konstitutiv sind. 2. Sinn bezeichnet die 'Ordnungsform menschlichen Erlebens'[127] und damit eine Reduktion von Komplexität, die durch Intersubjektivität bewirkt wird".[128] Diese Intersubjektivität basiert jedoch nicht auf der "Absicht" von einzelnen, sondern auf "Interaktionen". "3. Da Interaktionen immer verschiedene Alternativen des Verhaltens der Interaktionspartner enthalten[129], das faktische Interagieren aber immer nur eine jener Alternativen wählen kann, tritt zwar der Sinn des pädagogischen Feldes immer nur in empirisch angebbaren und abgrenzbaren Zusammenhängen auf, verweist aber zugleich über den Zusammenhang, dem er angehört, hinaus.[130] Das pädagogische Feld, begriffen als ein Sinnzusammenhang, ist also nicht nur 'reduzierte Komplexität', sondern ist, durch die das faktische Interagieren transzendierenden Alternativen, zugleich auch Erhaltung von Komplexität. 4. Der Sinnzusammenhang des pädagogischen Feldes konstituiert sich letzten Endes in drei Dimensionen: der interpersonellen Beziehung (Interaktion, Intersubjektivität), den Beziehungen zur Objektwelt und der Perspektivität dieser beiden Beziehungen. Vereinfacht hat Luhmann dies als die soziale, die sachliche und die zeitliche Dimension bezeichnet"[131], die sich - nach M o l l e n h a u e r - auf die Aspekte von Sinn-Konstitution, Sinn-Tradition und Sinn-Erschließung erstrecken.[132]

Darüberhinaus weist Mollenhauer aber darauf hin, daß die den Sinnzusammenhang konstitutierende Intersubjektivität "unter faktischen gesellschaftlich-historischen Bedingungen immer nur materiell verkürzt möglich"[133] ist. Trotzdem sei aber zu verlangen, daß die "Theorie einen Begriff totaler Intersubjektivität mindestens denkt, d.h. einen Sinnzusammenhang, der durch Herrschaftsverhältnisse nicht schon vorweg auf begrenzte faktische Spielräume reduziert wird. Nur mit Hilfe einer solchen Unterstellung als Möglichkeit ist über-

haupt Kritik gegebener Sinnzusammenhänge in Erziehungsfeldern möglich".[134]

Hier - wie auch bei der aus "Erziehung und Emanzipation" referierten Aussage[135], nach der Emanzipation ein Werturteil übergeschichtlicher Valenz sei - macht sich der fundamentale Unterschied unserer Auffassung gegenüber M o l l e n h a u e r bemerkbar. Während dieser von einem definierten Standpunkt ausgeht, um von daher andere Entwürfe zu kritisieren, können wir uns nicht dazu durchringen, eine solche Position vorweg zu beziehen. Die Schwierigkeit und die formelle Schwäche der vorliegenden Arbeit liegt denn auch darin, daß wir unsere Position - besonders den Philosophiebegriff - ex negativo entwickeln müssen im Abweis unserer Meinung nach"falscher" Auffassungen. Daß dies in der (vielleicht) übergroßen Scheu vor fixen (dogmatischen) Aussagen begründet ist, dürfte an mehreren Stellen dieser Arbeit schon deutlich geworden sein. Doch damit ist bereits die direkte Auseinandersetzung mit Mollenhauer berührt, die ausführlich erst nach der Darlegung seiner weiteren erziehungstheoretischen Momente möglich sein wird. Das "pädagogische Feld" als Sinnzusammenhang muß nach ihm nämlich "konkret als Rahmen historisch-gesellschaftlicher Bedingungen für Lernvorgänge gedacht werden"[136], also innerhalb seiner jeweiligen "Lebenswelt" gesehen werden, "in der es lokalisiert ist und deren Reproduktion seine Bestimmung oder sein Verhängnis darstellt".[137] Der von A. S c h ü t z definierte Begriff "Lebenswelt", der in den soziologischen Arbeiten C i c o u r e l s[138] konkretisiert ist, wird von M o l l e n h a u e r als"Ausdruck für den primären Konstitutionszusammenhang pädagogischer Felder"[139] rezipiert, wobei die Abhängigkeit der verschiedenen "Lebenswelten" von sozialen Bedingungen besonders betont wird.[140] Die Folgerungen, die Mollenhauer daraus zieht, sind u.a., "daß als Voraussetzung für eine sinnvolle, erziehungswissenschaftliche Analyse von Lebenswelten, d.h. als Voraussetzung dafür, daß Erziehungsfelder im Kontext von Lebenswelten angemessen interpretiert werden können, eine wissenschaftliche Arbeit in zwei Richtungen

erforderlich ist: Zum einen bedarf es einer genauen phänomenologischen Rekonstruktion von Kommunikationszusammenhängen, in denen heranwachsende Individuen lernen und handeln; zum andern bedarf es eines - wie immer vorläufigen - theoretischen Rahmens, in dem Komponenten und Faktoren identifiziert werden, die als die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen für Lebenswelten angenommen werden können".[141]

Mit den Termini "Kommunikationszusammenhang" und "Theorie der materiell gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen für Lebenswelten" eröffnet sich M o l l e n h a u e r dann eine spezifische Perspektive für die Diskussion und Legitimation von "Erziehungsnormen"[142], in der er - unter den Aspekten "Lernziele"[143], "Sinn-Norm"[144], "Sozialisationsziele"[145] u.a. - wiederum zwischen hermeneutischem und erfahrungswissenschaftlichem Ansatz vermittelt mit dem Ziel, "in dem Begriff der Kommunikationsgemeinschaft einen Ansatzpunkt für die Dimensionierung von Erziehungszielen zu entwickeln".[146] Dabei stellt er - in der schon einmal erwähnten Auseinandersetzung mit der Rollentheorie P a r s o n s[147] - die "Konfliktfähigkeit, Individuierung und autonome, rationale Verhaltenskontrolle" als diejenigen Zieldimensionen heraus, "die im Kontext einer rollentheoretisch angelegten Sozialisationstheorie postuliert werden müssen. Als Voraussetzungen für jene drei Dimensionen müssen jedoch diejenigen genommen werden, die auch nach der Kritik ja nicht verworfen, sondern in den Dienst der 'kritischen Rollentheorie' (Habermas) gestellt werden: Fähigkeit zur Darstellung von Erwartungen von Ego und der Wahrnehmung der Erwartungen von Alter; Fähigkeit der Interpretation von Erwartungen und damit des Ausnützens von Verständigungsspielräumen; Fähigkeit, Bedürfnisse und ihre Befriedigung überhaupt auf geltende Normierungen beziehen zu können".[148] Ein theoretischer Rahmen für Lernzieldiskussionen[149], der jeden Erziehungs- und Bildungsprozeß auf das Transzendieren eines historisch gegebenen Gesellschafts- und Kulturhorizontes hin ausrichtet[150], gestaltet sich somit auf der Ebene mindestens e i n e r notwendigen

Unterstellung: der "Annahme, es sei möglich, das noch nicht erwachsene Individuum über verschiedene Lernwege zu Teilhabe an einem bestehenden Kulturzusammenhang zu bilden. Diese Annahme hat zwei Aspekte: Einerseits schließt sie ein, daß es ausdrücklich auf diesen Sachverhalt der Bildung gerichteter Absichten und entsprechender Handlungen bedarf, andererseits wird der Kulturzusammenhang nicht nur als bewußtloses System von Verhaltensstabilisierungen genommen, sondern als ein begründbarer und begründeter Zusammenhang: in ihm ist Kommunikation in der Form der Sprache möglich".[151] Die letzte Legitimationsbasis für Lernzielentscheidungen ist aber nicht die Begründung dieser Ziele durch Erwachsene resp. ihre Annahme durch Educanden, vielmehr ist es das, was M o l l e n h a u e r den "Diskurs" nennt, "diejenige Ebene von Kommunikationen, auf der Sprache nicht normativ verbindlichen Sinn lediglich überliefert, sondern 'als selbstreflexives Medium' Kommunikation über Kommunikationen möglich macht, also als 'Metakommunikation'[152] fungiert, verfestigte Institutionen, Normen und Regeln problematisiert: Diskurs ist als Metainstitution 'Instanz der Kritik aller unflektierten sozialen Normen'".[153] Diesen Diskurs-Begriff rezipiert Mollenhauer aus den erkenntniskritischen Überlegungen Karl-Otto A p e l s, den er in diesem Zusammenhang wie folgt zitiert, um damit gleichzeitig den Kommunikationsbegriff noch einmal zu formulieren: "Der Mensch hat, wie mir scheint, von Haus aus zwei gleich wichtige, aber nicht identische, sondern komplementäre Erkenntnisinteressen: 1. ein solches, das durch die Notwendigkeit einer technischen Praxis aufgrund der Einsicht in Naturgesetze bestimmt ist, 2. ein solches, das durch die Notwendigkeit sozialer, moralisch relevanter Praxis bestimmt wird. Das letztere ist auf die - auch von der technischen Praxis schon vorausgesetzte - Verständigung über Möglichkeit und Normen eines sinnvollen menschlichen In-der-Welt-Seins gerichtet. Dieses Interesse an Sinn-Verständigung bezieht sich nicht nur auf Kommunikation unter den Zeitgenossen, sondern zugleich auf Kommunikation der Lebenden mit den vergangenen Geschlechtern in der Weise der Traditionsver-

mittlung. Erst durch die Traditionsvermittlung erreicht ja der Mensch jene Kumulation von technischem Wissen und jene Vertiefung und Bereicherung seines Wissens um mögliche Sinn-Motivationen, die ihm seine Überlegenheit über die Tiere verleihen".[154] De facto ist aber der sich in der Kommunikationsgemeinschaft formierende Sinnhorizont eines Individuums durch die "bereits eingespielten und überlieferten Lebensformen...immer schon im Dienste bestimmter Zwecke 'institutionalisiert', gleichsam partiell eingefroren auf einem historisch konkretem Stande der gesellschaftlichen Entwicklung. Zugespitzt könnte man so formulieren: Das im Vorgang des Spracherwerbs enthaltene Prinzip wird durch gesellschaftliche Zwänge faktisch institutionalisierter Kommunikation immer wieder negiert: Erziehung stellt sich dar als Repression, Disziplinierung, technische Qualifizierung für Interessen der Kapital-Verwertung, als Verkürzung möglicher Argumentationen, als hierarchische Verzerrung denkbarer Symmetrie der Kommunikationen usw.".[155] Aus diesem Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit ergibt sich dann der kritische Ansatz in der Form des Diskurses, der nach A p e l "das regulative Prinzip des praktischen Fortschritts (ist - d.V.), mit dem der Fortschritt der Interpretation verschränkt sein könnte und sollte".[156] Daraus folgt für M o l l e n h a u e r, daß der Begriff des Diskurses als Legitimationsebene für kommunikatives Handeln zwei Funktionen erfüllt, die sich konkret auf die Definition von Erziehung auswirken: Neben dem Postulat des "praktischen Fortschritts" und seiner Erweiterung auf eine "kritische Theorie" unter dem Anspruch der Emanzipation hin gibt er in empirischer Hinsicht "die Möglichkeit, soziale Handlungsfelder zu identifizieren, in denen Diskurs-Chancen mit Wahrscheinlichkeit auftreten können oder bestimmte Formen des Diskurses institutionalisiert sind.

Die beiden Funktionen bedeuten, auf den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft angewendet: Erziehung muß verstanden werden als ein kommunikatives Handeln, dessen Ziel

darin liegt, eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb von Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht. Unter konkreten, die Realisierungschancen dieses Postulats historisch einschränkenden Bedingungen kann das nichts anderes heißen als: Erwerb von Fähigkeiten einer kritischen Beteiligung am 'praktischen Fortschritt', des Kampfes gegen Diskurs-einschränkende Bedingungen. Kein pädagogischer Akt kann unabhängig von diesem Legitimationskontext wahrhaft gerechtfertigt werden".[157]
Selbstverständlich bleibt auch hier die Realität hinter der postulierten Unterstellung zurück und repräsentiert weit eher eine "gestörte Kommunikation".[158] Jede Lernzieldiskussion muß sich deshalb dieser Differenz bewußt sein und soll sie - M o l l e n h a u e r zufolge - in den Dimensionen der "kognitiven Struktur", der "Beziehungsdefinitionen", der "Inhalte von Kommunikationen" und der "symbolischen Kommunikationsmittel" aufklären.[159] Damit wird aber der erst n a c h dieser Aufklärung mögliche Diskurs als "Metakommunikation"[160] deutlich, als ein das Vorhandensein von "Kommunikation" voraussetzender: "Eine relative Sicherheit in der Kommunikation muß vorausgesetzt werden, wenn Diskurs als reales Ereignis wahrscheinlich sein soll. Diese Ebene der Kommunikation nennen wir 'I n t e r a k t i o n'"[161], womit Mollenhauer zum zweiten Kapitel seines Buches überleitet. Das Verhältnis von "Diskurs" und "Interaktion" ist jedoch nicht e i n s e i t i g ableitend das von notwendiger Voraussetzung und Folge, sondern gestaltet sich d i a l e k t i s c h und verweist darüberhinaus auf die politischen Dimensionen der Lernzieldiskussionen: Da "der Begriff des Diskurses die Legitimationsbasis abgibt, müssen Lernzielentscheidungen auf der Ebene der Interaktion mit Bezug auf ihn gefällt werden, a n d e r s b l e i b e n s i e u n k r i t i s c h. Andererseits setzt der Diskurs das Funktionieren der Schemata auf der Ebene der Interaktion voraus; Lernzielentscheidungen, die den Diskurs unmittelbar betreffen, müssen deshalb diese Voraussetzung mit einbeziehen; a n d e r s b l e i b e n s i e e m p i r i s c h b l i n d. Schließlich müssen alle Lernzieldiskussionen in den Kontext des histo-

risch Möglichen und Notwendigen eingefügt bleiben, müssen sich im Rahmen der Bedingungen von Situationen, Lebenswelten, Institutionen, Produktionsverhältnissen und Klassenlagen begründen: a n d e r s b l e i b e n s i e p o l i t i s c h l e e r".[162]

Mit der Definition von "Erziehung als Interaktion" rezipiert M o l l e n h a u e r eine Forschungsrichtung, in der die "Genese und die Struktur von Interaktion zum Grundthema der Sozialisationstheorie gemacht wird. Dieser Ansatz vom Pragmatismus des Ch. Peirce (1970) herkommend und über G.H. Mead (1968), Goffman (1961, 1963), Strauss (1968), Bateson u.a. (1969), Laing (1971), Watzlawick u.a. (1969) nun auch in die deutsche sozialisationstheoretische (Habermas 1968; Krappmann 1971; Oevermann 1970) und erziehungswissenschaftliche (Baacke 1972; Loch, in: Lurija/Judowitsch 1970) Diskussion eindringend - ist deshalb für die erziehungswissenschaftliche Forschung vielversprechend, weil er die Chance einer Wendung vom manipulativen zum kommunikativen Erziehungsverständnis begründen helfen und damit unsere Erziehungskonzepte erweitern könnte".[163]

In der Beschreibung der "Struktur der Interaktion"[164] - vor allem nach der Konzeption M e a d s -, der erneuten Diskussion des "interaktionistischen Rollenmodells"[165] - vor allem nach K r a p p m a n n - mit seinen "Beziehungsproblemen"[166], der Identitätsfindung des Individuums in Beziehungskontexten[167] mit dem Ziel einer "Balance" zwischen sozialer und personaler Identität[168] und der dafür notwendigen Voraussetzungen[169] - weist M o l l e n h a u e r dann vordringlich auf die Bedeutung der "Situationen" hin, die in ihren inhaltlich jeweils anderen Strukturen die Interpretation von "Interaktionen"prägen.[170] Wiederum entsprechend dem psychotherapeutischen Modell leitet er aus dieser Erkenntnis eine "praktische und theoretische Maxime"[171] ab, um sie in bezug auf die pädagogischen Sachverhalte wie folgt zu formulieren: "- Jeder kommunikative Akt im pädagogischen Kontext muß von dem Erziehenden in erster Linie nach Kriterien beurteilt werden, die den in der konkreten Situation vorkommenden Kommunikations-Akten entnehmbar sind; - jede wissenschaftliche Analyse pädagogischer Kommunikationen muß als primären Referenzrahmen die konkrete

Situation und ihre interaktions-strukturellen, inhaltlichen und interaktions-dynamischen Implikationen nehmen".[172] Die "Situation" ist aber den jeweils Interagierenden nicht nur vorgegeben, sie wird auch von diesen gestaltet durch "die bewußte und unbewußte Strukturierung der Bedeutungskomponenten der Situation gemäß den erworbenen kognitiven- und Beziehungs-Schemata"[173], was M o l l e n h a u e r, dem Sprachgebrauch des "symbolischen Interaktionismus" folgend, als "Definition der Situation"[174] bezeichnet. Auch dabei treten natürlich "Konfliktsituationen" auf[175], die die erzieherische Arbeit erneut theoretisch und praktisch verpflichten: "Da Erziehung aber nichts anderes ist als Strukturierung von Situationen, also auch Umgang mit den Situationsdefinitionen aller an der pädagogischen Kommunikation Beteiligten, muß die Analyse solcher zwischen den im pädagogischen Feld interagierenden Individuen wirksamen Situationsdefinitionen als der erste praktische Schritt eines jeden pädagogischen Handelns behauptet werden. Gleiches gilt für die Forschung: Erst die Ermittlung der Situationsdefinitionen der Betroffenen kann uns Einblick in die Relevanz der wissenschaftlichen Fragestellungen verschaffen; das gilt allerdings nur, sofern die Forschung an den Problemen des Handlungsfeldes und nicht nur an abstrakter Theorie interessiert ist".[176] Die genannten Konflikte gründen u.a. darin, daß die "Situationsdefinitionen in zwei Richtungen nicht beliebig sind"[177] sind. "Sie sind gebunden an den jeweiligen Entwicklungsstand des Individuums, und sie sind darüber hinaus gebunden an die interpersonellen Taktiken der Interaktionspartner und durch diese hindurch an den institutionellen Kontext, in dem die Situationen ihren sozialen Ort haben".[178]

Mit dem letzteren verweist Mollenhauer schon auf die dritte Komponente seines Theoriepanoramas, auf die historisch-gesellschaftliche Formbestimmtheit pädagogischer Interaktionen[179] im sozialen System und innerhalb unterschiedlicher Institutionalisierungsgrade.[180] Dafür muß die Perspektive "Lebenswelt" als vorwiegend individuell geprägte erweitert werden auf eine "Bildungswelt" hin, in der die pädagogischen Institutionen problematisiert werden.

Unter diesem Aspekt geht es bei "dem Aushandeln von Identität in konkreten interpersonellen Akten..also nicht nur um die Identität je einzelner Individuen, sondern auch um die kollektive Identität von Lebenswelten. Diese unterscheiden sich nach den je handlungsrelevanten Situationsdefinitionen, die in ihnen vorgenommen werden. In dieser Sichtweise operieren wir also mit einer Vorstellung von Pluralität im Hinblick auf die Lebenswelten, die dadurch, daß sie durch standardisierte Situationsdefinitionen zugleich begrenzte Spielräume für Handlungs- und Lernperspektiven setzen, 'B i l d u n g s w e l t e n' sind".[181]
Das Postulat einer einheitlichen Bildungswelt, auf das z.B. Lernziele hin komponiert werden könnten, hinkt jedoch hinter der Realität zurück, entsprechend dem schon öfters genannten unterschiedlichen sozialen und vor allem sprachlichen Status der am kommunikativen pädagogischen Prozeß Beteiligten.
Im Hinblick auf den Diskurs als "die transzendental-hermeneutische Bedingung pädagogischen Handelns, die im Begriff des Diskurses explizierbare normative Unterstellung bzw. Antizipation"[182], wurde diese Gebundenheit der pädagogischen Kommunikation, die sich primär in "gestörter Kommunikation" konkretisiert, bereits reflektiert. Nach M o l l e n - h a u e r eröffnet diese Bedingtheit aber eine zweite Frage, nämlich die, "wo denn solche Verzerrung der Kommunikation jeweils ihren historischen Ursprung hat und inwieweit sie sowohl in die einzelnen Interaktionen wie auch in unsere Auffassungsweise von solchen Interaktionen hineinwirkt".[183] Diese doppelte Reflexionsrichtung läßt sich nach Mollenhauer kurz so formulieren: "Die F r a g e nach verzerrter Kommunikation ergibt sich in einem transzendentalhermeneutischen Gedankengang; die A n t w o r t ergibt sich indessen nur in einer Analyse, die nach den historischen Konstitutionsbedingungen von Interaktionen fragt".[184]
Diese Bedingungen sind natürlich nicht singulär, sondern stehen in einem gesellschaftlichen Bezugsrahmen, den Mollenhauer als die "bürgerliche Gesellschaft" mit ihren Reproduktionsbedingungen bezeichnet[185] und die zu analysieren die historisch-materialistische Reflexion beansprucht[186], und zwar unter dem geforderten doppelten Gesichtspunkt:

"'Die materialistische Untersuchung der Geschichte zielt auf Kategorien der Gesellschaft, die gleichermaßen den realen Lebensprozeß wie die transzendentalen Bedingungen der Konstitution von Lebenswelten bestimmt'.[187] Das heißt: sie zielt auf Kategorien, die nicht nur die historisch-konkreten Lebensweisen, in unserem Fall die Inhalte und Formen des Lernens bestimmen, wie das zum Beispiel für gesellschaftliche Formen der Privilegierung von sozialen Gruppen , für Selektionsmechanismen des Bildungswesens, für die konkreten Lern- und Lebensperspektiven derjenigen Population, die sich von Handarbeit im Unterschied von der, die sich von Kopfarbeit ernährt, usw., nachgewiesen werden kann. Sie zielt darüber hinaus auch auf die Erklärung von A u f f a s s u n g s w e i s e n für die gesellschaftliche Realität, und d.h. auf die Weise, in der sich das Individuum Sinn konstituiert, auf seine Relevanzkriterien und Denkformen".[188] Damit kommt M o l l e n h a u e r zum M a r x schen Arbeitsbegriff als Inbegriff dieser Kategorien in der d i a l e k t i s c h e n Strukturierung, daß die materielle Produktion (Arbeit) einerseits den materiellen Verkehr (Kommunikation) der Menschen bedingt, andererseits aber gerade dieser Verkehr der Menschen untereinander Voraussetzung für die Arbeit ist.[189] Gegen diverse Ansätze marxistischer Erziehungswissenschaft, die diese dialektische Verbundenheit als "Determination der Verkehrsformen durch die historisch-besondere Form der Produktion"[190] behaupten, wobei dann Erziehung leicht begriffen wird als bloße Integration in diesen Prozeß der Produktion und der Gegenstand der Erziehungswissenschaft reduziert wird auf die vorwiegend ökonomischen Implikationen des Erziehungsgeschehens[191], will M o l l e n h a u e r die materialistische Methodologie ausweiten auf "die Frage nach der Vermittlung von pädagogischer Kommunikation und materiellem Substrat i m H i n b l i c k a u f d a s G a n z e d e r p ä d a g o g i s c h e n V o r g ä n g e".[192] Das entscheidende Problem ist dabei"die Frage, ob in der pädagogischen Beziehung selbst - und zwar nicht nur in einigen extremen Fällen - sich ein Prinzip Geltung ver-

schafft, von dem behauptet werden kann, daß es einerseits die Struktur der Interaktion organisiert, andererseits aber auch zurückgeführt werden kann auf die historische Gestalt einer Gesellschaft, deren materielles Substrat die bürgerlich-kapitalistische Produktionsweise und ihre Verkehrsformen sind".[193] M o l l e n h a u e r s Ziel ist also zu zeigen, "auf welche Weise auch die pädagogische Beziehung mit der materiellen Basis von Geschichte und Gesellschaft verknüpft ist. Es kann sich dabei nur um ein Prinzip handeln, das sowohl der konkreten pädagogischen Kommunikation wie auch der materiellen Produktion und dem Kapitalverhältnis gegenüber abstrakt ist".[194] Mollenhauer findet dieses Prinzip im M a r x schen Begriff der "Tauschabstraktion"[195], weil in jeder Tauschhandlung Interaktion geschieht und sich so marxistisch-materialistische Theorie mit pädagogischem interaktionistischen Ansatz vermitteln lassen[196], womit M o l l e n h a u e r das Programm einer "materialistischen Erziehungswissenschaft" anvisiert.[197] Diese - als "eine materialistisch-erziehungswissenschaftliche Analyse pädagogischer Kommunikation"[198] - müßte nach ihm in zwei Richtungen erfolgen: "Sie müßte auf der Ebene der Erscheinungen eine P h ä n o m e n o l o g i e derjenigen Beziehungen im pädagogischen Feld erstellen, für die hypothetisch unterstellt werden kann, daß sie der Tauschabstraktion unterworfen sind; dabei wären zunächst diejenigen Dimensionen pädagogischer Kommunikation auszumachen, in denen sich die Fruchtbarkeit jenes heuristischen Prinzips erweisen könnte. Sie müßte zweitens die ermittelten Formen der Kommunikation im Hinblick auf ihre G e n e s e im Kontext von Produktion, Zirkulation und Konsumtion prüfen".[199]

In der Konvergenz von allgemeinem interaktionistischen Postulat und seiner historisch bestimmten Form einer materialistischen Theorie der Erziehung[200] kulminiert damit der Ansatz Mollenhauers, und er folgert - abschließend - daraus, daß der Gegenstand der Erziehungswissenschaft nicht die lernenden Individuen sind, "sondern die Regeln, denen die pädagogische Kommunikation historisch-faktisch folgt, und

die besondere Form von Vergesellschaftung, die in solchen Regeln am Werke ist".[201] Interaktion - Reproduktion und Kommunikation verbinden so "die Phänomenologie der pädagogischen Vorgänge, die Soziogenese dieser Erscheinungen und die Zieldimensionen des pädagogischen Geschehens"[202] und vermitteln je konkret historisch empirisch-analytische Verfahren und dialektisch-hermeneutische Interpretation.

Aus der ausführlichen Darlegung der "Theorien" M o l l e n h a u e r s dürfte schon hervorgegangen sein, daß die Auseinandersetzung mit diesem Ansatz weit weniger Divergenzen aufzuzeigen hat als gegenüber den früheren Autoren, vor allem des ersten Kapitels und gegenüber B r e z i n k a. Bereits bei B o k e l m a n n ergab sich eine Situation, in der kaum etwas kritisiert werden konnte von dem, w a s er s a g t e, sondern eher Fragen nach dem auftauchten, was er n i c h t behandelte, nämlich die Explikation seines theoretischen Standpunktes im Verhältnis zur Philosophie, speziell zu anthropologisch-philosophischen Problemen. Verstärkt ergibt sich die gleiche Lage nun angesichts der Ausführungen M o l l e n h a u e r s : Seine konstante methodologische Vermittlung von empirischer Forschung und "geisteswissenschaftlicher" Interpretation, das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft sowie die gegenseitige Abhängigkeit von praktischem Tun und theoretischer Überlegung entsprechen unseren eigenen verstreuten Stellungnahmen. Wir konnten uns lediglich nicht den Auffassungen anschließen, 1. daß es sprachlich formulierte Werturteile von übergeschichtlicher Gültigkeit geben soll, womit die sonst stets von Mollenhauer geforderte Veränderung und Kritik ausgeschlossen sind; und 2. daß Kritik nur möglich sein soll von einem "total" fixierten begrifflichen Standpunkt aus[203], obwohl in dem fraglichen Zusammenhang m.E. auch die "Antizipation" einer herrschaftsfreien "Intersubjektivität" genügte.
Doch wie verhält es sich mit dem, worüber Mollenhauer nicht oder fast gar nicht spricht: der Funktion und eventuellen Relevanz von Philosophie in seinem Theorienentwurf?

Neben der Tatsache, daß M o l l e n h a u e r s Äußerungen völlig durchdrungen sind von den philosophischen Überlegungen H a b e r m a s' und A p e l s und er selbst somit Philosophie zur Begründung seiner erziehungswissenschaftlichen Theorie voraussetzt, eröffnet sich eine überraschende Perspektive für die Beantwortung unserer Frage durch M o l l e n h a u e r s letzte Formulierung des "Gegenstandes der Erziehungswissenschaft".[204] Wie zitiert werden nämlich die "lernenden Individuen" von diesem Gegenstand ausgenommen; das heißt, daß sie Objekt anderer Wissenschaften sein müssen. Für das Konzept der hier vorliegenden Arbeit kann daraus nur gefolgert werden, daß sich damit - auch nach Mollenhauer - eine Aufgabe für die Philosophie (neben anderen Wissenschaften) stellt, diese anthropologische Leerstelle zu füllen. In Bezug auf die Erziehungswissenschaft kann das dann heißen, eine "anthropologische Philosophie der Erziehung" zu entwerfen, die sich der historisch-faktischen Bestimmtheit der Edukanden und ihrer jeweiligen sozialen Wirklichkeit zu vergewissern hat, um daraus Folgerungen für pädagogische Handlungsziele zu entwickeln, die sich in den erziehungswissenschaftlichen "Regeln" der pädagogischen Kommunikation niederschlagen.

4. Ergebnis

Obwohl in den neueren Theorieansätzen der Erziehungswissenschaft der P h i l o s o p h i e keineswegs ein auch nur ähnlich breiter Raum wie bei den "anthropologischen Pädagogen" eingeräumt wird, scheint eine Verständigung mit den in Kapitel II referierten Autoren durchaus nicht schwieriger zu werden. Gewisse Grundstrukturen dieser neueren Entwürfe: die schärfere Pointierung der theoretischen Reflexion in ihrer Beziehung zur empirischen Methodologie; die Auffassung von dieser Reflexion als einem ständigen Prozeß mit kritischer Intention und der Tendenz zu einer theoretischen wie praktischen Emanzipation; die Forderung nach rationaler Diskutierbarkeit als Grundlage möglichen Scheiterns jeder Hypothese oder auch Theorie; vor allem aber das dominierende Problem der Erziehungsziele ergeben einen theoretischen Rahmen, in den das Programm einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung" integriert werden könnte, wenn folgende Differenz-Punkte aufgelöst würden:

a) B r e z i n k a s Reduktion der Philosophie zur Nicht-Wissenschaft - ausgerechnet mit Hilfe philosophischer Kriterien der "analytischen" Philosophie[1] - und die Bestimmung ihres Objektes als "philosophisch-spekulative Restfragen" können ebenso wenig akzeptiert werden wie die Reduktion möglicher Erziehungsziele auf individuell-psychische Dispositionen ohne Bezug zum geschichtlich bestimmten sozio-kulturellen Kontext;

b) B o k e l m a n n s Nicht-Negation der philosophischen Relevanz in einer Wissenschaft von den pädagogischen Normen und die etwas unklare Einordnung der Meta-Wissenschaft sind zu schwach, um konkrete Anhaltspunkte für die Funktion einer "Philosophie der Erziehung" herzugeben;

c) M o l l e n h a u e r s Bestimmung des Erziehungsziels "Emanzipation" als eines übergeschichtlich gültigen Werturteils scheint mir ebenso seiner hermeneutisch-dialektischen Theorieauffassung zu widersprechen wie die Reduktion der Bedingungen möglicher Kritik auf einen vorher eingenommenen Standpunkt.

Doch diese Divergenzen werden bei weitem überwogen durch die folgenden Momente, die als unverzichtbare Bausteine auch einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung" anzusehen sind:

c') M o l l e n h a u e r s Vermittlung von empirischer Methodologie und Interpretation von Sinnzusammenhängen in seiner Forderung nach Aufklärung in Theorie und Praxis; die dialektische Konzeption des Individuums als "Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse", die ohne Vernachlässigung individueller Interessen die emanzipatorische Veränderung der sozialen und individuellen Manifestationen impliziert;

b') B o k e l m a n n s Postulat einer stetigen prozessualen Sinnvergewisserung, die die erziehungsphilosophische Reflexion zur Zusammenarbeit mit empirischen Forschungen verpflichtet und die Erziehungsziele dem Konfliktverhältnis von Sinn-Normen konfrontiert, um so die Geschichtlichkeit der Normen und die Dimension des sozialen Aspekts individueller Identität bewußt zu machen;

a') B r e z i n k a s Ablehnung einer weltanschaulichen "Pseudophilosophie" sowie seine Bemühungen um eine "Moralphilosophie der Erziehung", in der die kritische Beurteilung normativer Forderungen auf eine Verbindung von Analyse und Interpretation angewiesen ist.

Die (notwendige) Auswahl dieser neueren Theorieentwürfe hat aber auch gezeigt, daß ihre Autoren keineswegs "autonome" Ambitionen haben in der Richtung, die Erziehungswissenschaft völlig unabhängig von anderen wissenschaftlichen Systemen konstruieren zu wollen. Vielmehr ist die Beziehung zur Erfahrungswissenschaft (Brezinka), zur Theologie und zur Sozialwissenschaft (Bokelmann) sowie zur Soziologie, Psychotherapie und Linguistik (Mollenhauer) wie auch zu anderen Wissenschaften stark ausgeprägt. Offen oder verfremdet geblieben ist dagegen das Verhältnis zur Philosophie, auch wenn diese implizit alle Ansätze beeinflußt. Dieses Verhältnis zu explizieren - unter anthropologischem Gesichtspunkt - könnte daher eine Brücke schlagen helfen zu den Vertretern der "pädagogischen Anthropologie" und gleichzeitig die historisch positive Beziehung von Pädagogik und Philosophie neu aufdecken.

III. Marginalien zu einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung"

Die in Kapitel I und II dieser Arbeit praktizierte Methode, einen Philosophiebegriff und das anthropologische Moment in der Erziehungswissenschaft e x n e g a t i v o zu entwickeln, ist bedingt durch folgende Voraussetzung: sie geht n i c h t von einem sicheren, als wahr deklarierten philosophischen Ausgangspunkt aus, sondern befragt k r i t i s c h die oft nicht als philosophisch anerkannten Grundlagen pädagogischer Theorien, die gleichwohl meist ihrer philosophischen Herkunft nach leicht identifizierbar sind.[1] In diesem Sinn erweist sich die Untersuchung als eine "Meta-Reflexion", als eine kritische Reflexion über vorliegende Reflexionsergebnisse. Der Begriff Meta-Reflexion will dabei als Reduktion des neuerdings überwuchernden Begriffs "Meta-Theorie" verstanden werden, um nicht derselben Hypertrophie des Theoriebegriffs zu verfallen, die sich allzu oft in den Ausdrücken "Theorie" und "Meta-Theorie" versteckt. Denn das, was hier analysiert wurde, sind Thesen, Hypothesen, teilweise auch Thesengefüge. Die gleiche Reduktion gilt für meine eigenen "Marginalien".

Im Laufe der Analyse hat sich dann gezeigt, daß eine solche kritische Reflexion zwangsläufig selbst zu gewissen sprachlich formulierten Festlegungen kommen muß, da sie ja nicht nur "reine" Erkenntnis verlautbaren will, sondern trotz ihrer Skepsis auch Reflexion f ü r Praxis sein möchte, also Ziel-Möglichkeiten für pädagogisches Handeln aufzeigen will. Ich sehe in diesem Praxisbezug keinen Widerspruch zu den Aufgaben einer wissenschaftlichen Reflexion, denn Theorie wie Praxis bedürfen ständig eines kritischen Korrektivs, weil beide sich nicht auf gleichbleibend gültige Praktiken berufen können, die jetzt gelten, weil sie etwa in der Vergangenheit galten, oder die in der Zukunft gelten werden, weil sie vielleicht jetzt gültig sind. Reflexion wie Praxis wie auch Meta-Reflexion können demnach nur einen zeitlich

bedingten und zeitlich variierenden Gültigkeitsanspruch stellen, der jederzeit durch "bessere" Reflexion, durch "bessere" Praxis oder durch "bessere" Meta-Reflexion überholt werden kann, ja diese Veränderung selbst intendiert.

Im Zusammenhang der hier vorliegenden Fragestellung ist dabei das kritische Interesse vorwiegend auf Theorie, auf theoretische Entwürfe gerichtet; auf Praxis dagegen nur insofern, als diese Entwürfe sich auf Praxis hin orientieren müssen, um relevant zu sein. Dies setzt aber gerade die permanente Überprüfung ihrer Ansprüche voraus und konkretisiert sich in dem vorliegenden Versuch in einer kritischen Reflexion der vorgestellten "Theorien", wobei sich diese Reflexion selbst wiederum der Kritik ausgesetzt weiß. Voraussetzung für solche Auffassung einer notwendig permanenten Kritik ist die bei P o p p e r thematisierte Ansicht, daß alle Erkenntnis "theoriegetränkt" und damit "auf Sand gebaut"[2] ist, also s t e t s hypothetisch bleibt; und daß die zeitliche Anerkennung einer Theorie allein durch "kritische Bevorzugung"[3] bedingt ist, das heißt nach und aufgrund einer rationalen kritischen Diskussion. Ein Folgeaspekt der kritischen Meta-Reflexion ist dann der, kritische Theorie und kritische Praxis zu ermöglichen, also den Anspruch einer permanenten Kritik auch auf spezifisch pädagogische Theorie und auf pädagogische Praxis hin zu erweitern.

Damit ist in zweierlei Hinsicht der Kernpunkt des Verhältnisses von Philosophie und Pädagogik markiert: einmal wird anerkannt, daß es "pädagogische Theorie" gibt, die von philosophischer Reflexion unterschieden ist[4]; zum andern wird der Anspruch erhoben, daß philosophische Reflexion Grundlage für pädagogische Theorie und Praxis sein kann. In dem hier explizierten Beispiel bedeutet das, daß die philosophisch-anthropologische Aktualisierung des Erziehungsziels Didaktik, Methodik und Praktiken zur Erreichung eines solchen Ziels beeinflussen wird, gleichzeitig aber die Realisierung oder der Versuch zur Realisierung des Erziehungsziels wieder auf die Reflexion zurückwirken werden. Dies muß immer wieder betont werden, um aufzuzeigen, daß das

Verhältnis von Philosophie und Pädagogik keineswegs einseitig ist: kritische pädagogische Theorie und kritische pädagogische Praxis werden selbst wieder philosophische Reflexion (mindestens in bezug auf ihre Anwendbarkeit) hinterfragen.

Von daher lassen sich die Linien der geforderten philosophischen Diskussion grundlegender pädagogischer Probleme auf folgende Maximen hin ausrichten: 1. Die diese Diskussion leitende Philosophieauffassung hat sich als permanent kritische Reflexion theoretischer Aussagen unter Berücksichtigung aktueller Bedürfnisse zu verstehen; das heißt sie umfaßt als Kritik die Interpretation traditionaler und synchroner Vorstellungen, intendiert aber mit solcher Interpretation notwendige Veränderung in Theorie u n d Praxis.

2. Die dieser Konzeption von Philosophie adäquate inhaltliche Dimensionierung von Erziehungszielen, in der sich nach der vorangegangenen Analyse das anthropologische Moment der Erziehung und der Erziehungswissenschaft konzentriert, muß die genannte permanente Veränderbarkeit von Geltung und Wirksamkeit berücksichtigen, auch wenn sie sich bei der notwendigen Formulierung an sprachlich verfestigten Texten orientieren muß. Dabei scheint mir heute der Katalog möglicher Erziehungsziele relativ umfassend und praktikabel in den Deklarationen der Menschenrechte und deren Erweiterungen dokumentiert.

3. Die schließlich in der vorliegenden Analyse pädagogischer Entwürfe aufgezeigte Abwehr "falscher" Philosophiebegriffe resp. die nachgewiesenen p h i l o s o p h i s c h e n Implikationen neuerer erziehungswissenschaftlicher Theorien haben die faktische Relevanz philosophischer Reflexion in der E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t erwiesen. Daraus resultiert die Frage nach dem institutionellen Ort einer solchen Reflexion, für deren Beantwortung - das ist heute sicherlich anerkannt - als oberstes Prinzip selbstverständlich die Forderung nach einer grundsätzlichen Kooperation der verschiedenen universitären Fachbereiche, Institute oder Abteilungen gilt. Außerdem ergibt sich eine solche Kooperation schon zwangsweise aus dem Titel der hier

geforderten Disziplin einer anthropologischen P h i l o s o p h i e der E r z i e h u n g. Nach der aufgezeigten Analyse ist diese Disziplin aber primär der p h i l o s o p h i s c h e n M e t h o d e, nämlich der kritisch-skeptischen Analyse von Texten, verpflichtet; wobei diese Texte als Teil der "Wirklichkeit" gesehen werden, die spezifische Weise ihrer Interpretation aber dennoch die genannte Disziplin als p h i l o s o p h i s c h e präjudiziert.

Für die folgenden Marginalien zum Philosophiebegriff, zur Konkretisierung von Erziehungszielen und zum Ort einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung" kann und soll zum jetzigen Zeitpunkt - entsprechend dem Duktus der vorliegenden Arbeit - keineswegs Anspruch auf letzte Gültigkeit, ja nicht einmal auf inhaltlich und sprachlich abgerundete Formulierung erhoben werden. Sollte jedoch der Aufweis einer aktuell notwendigen und relevanten anthropologischen Reflexion der Erziehung gelingen, so hätte die Arbeit schon mehr als ihr primäres, nämlich kritisch-analytisches, Interesse realisiert.

1. Zum Philosophiebegriff

Die in der Einleitung gestellte Doppelfrage nach der allgemeinen Bedeutung von Philosophie für Pädagogik u n d nach ihrer historischen Perspektive kann mindestens in einer Hinsicht als beantwortet gelten: sowohl die "Pädagogischen Anthropologen" als auch die neueren Erziehungstheoretiker bejahen die allgemeine Bedeutung von philosophischer Reflexion in bezug auf die Erziehungswissenschaft, wenn auch der Spielraum einer solchen Reflexion unterschiedlich stark ausgeprägt ist bzw. begrifflich variiert oder auch nur implizit in sogenannten "rein" pädagogischen Theorien enthalten ist.
Die Frage nach der historischen Perspektive wurde durch meine Kritik der vorgegebenen Entwürfe eingegrenzt, woraus sich positiv folgende Merkmale für einen pädagogisch relevanten Philosophiebegriff ergeben: Philosophie ist als

permanent kritischer Prozeß der Aufklärung (vgl. L ü b b e) zu verstehen, der sich in dieser Eigenschaft auf die Wirklichkeit bezogen weiß, weil diese die "Erkenntnisse" stets überholen kann. Gleichzeitig wird dadurch aber auch der notwendige Bezug jeder Reflexion zur Praxis deutlich, denn relevante Erkenntnis muß und kann sich im praktischen Tun realisieren. In diesem Sinne ist Philosophie nicht nur dazu da, die "Welt" zu interpretieren, sie kann und soll sie auch verändern helfen (vgl. M a r x, H o r k h e i m e r, B l o c h u.a.).Kritik und Veränderung dienen jedoch nicht der willkürlichen Destruktion; vielmehr kritisiert vernünftige Kritik nach einem Wort von Hermann L ü b b e "nicht, was kritisierbar ist, sondern was kritikbedürftig ist".[1] Analog dazu ist Veränderung folglich nicht überall dort angebracht, wo etwas veränderbar erscheint; sie soll stets die Veränderungsbedürftigkeit berücksichtigen.[2]

Veränderungsbedürftig erscheint aber die bei den "Pädagogischen Anthropologen" vorherrschende Auffassung von Philosophie als "Spekulation", als abgeschlossener Denkmodus ohne Abgrenzung zur Theologie und ohne Kontakt zur Praxis. Ebenfalls veränderungsbedürftig erweist sich auch der Anspruch neuerer erziehungswissenschaftlicher Theoretiker, Philosophie zu reduzieren auf die Bestimmung dessen, was sein soll, und ihr die analytische Aufgabe abzusprechen. Aus der Kritik dieser Ansprüche resultiert dann die Bestimmung von Philosophie als permanenter kritisch-analytischer Reflexion und rationaler Argumentation (vgl. P o p p e r und A l b e r t), die eben dadurch Entscheidungshilfen für das praktische Tun leisten kann, verdeckte Gründe von Entscheidungen aufzudecken vermag, Alternativen klären und nicht zuletzt philosophische "Sicherheiten" als fragwürdig entlarven kann (vgl. S c h l e t t e). Kritische philosophische Reflexion vermag so kritische - z.B. pädagogische - Theorie und kritische - z.B. pädagogische - Praxis zu ermöglichen, was sich auch auf die Vermittlung von theoretischen und praktischen Wissenschaften auswirkt (vgl. R o t h).

Die Kritik als methodisches Prinzip konstituiert die Philosophie schließlich als wissenschaftliche Disziplin, wenn auch ein ausschließlich an den Erfahrungswissenschaften orientierter Wissenschaftsbegriff der Philosophie diese Qualifikation absprechen wird (vgl. B r e z i n k a).

Die in dieser Arbeit bewußt vorgenommene Reduzierung von Philosophie auf den anthropologischen Aspekt sollte einmal hilfreich sein für die notwendige Neubestimmung des Verhältnisses von Philosophie und Pädagogik; dafür schien die "Frage nach dem Menschen" als dem gemeinsamen Objekt beider Wissenschaften in bezug auf deren erkenntnistheoretische und praktische Interessen relevant (vgl. H a b e r m a s). Zum andern sollte die Geschichtlichkeit im dialektischen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft pointiert werden; denn gerade die Frage der Erziehung resp. der Erziehungsziele fordert einen konkret historischen und konkret gesellschaftlichen Rahmen für philosophische u n d pädagogische Probleme. Dementsprechend können anthropologische Studien wie Fragen nach der Erziehung und speziell nach Erziehungszielen sich nicht auf den Menschen "überhaupt" beziehen, sondern müssen den historisch bestimmten Menschen in seiner gesellschaftlichen Umwelt berücksichtigen (vgl. H o r k h e i m e r u.a.). Nur so kann es gelingen, die individuelle und soziale Wirklichkeit adäquat zu interpretieren und zu ihrer Veränderung beizutragen. Damit ist ein stetiger praktischer und theoretischer Fortschritt intendiert, der sich der philosophischen und allgemeinen wissenschaftlichen Verpflichtung zur Suche nach der Wahrheit unterwirft und der Erziehung die notwendige prozessuale Sinnvergewisserung ermöglicht (vgl. B o k e l m a n n). Daß bei dieser Sinnvergewisserung die Tradition keineswegs eliminiert oder pauschal negiert, sondern durch Interpretation im Vergleich mit aktuellen menschlichen Bedürfnissen r e - f o r m i e r t und auf zukünftige Möglichkeiten hin ausgerichtet wird, betont die emanzipatorische Funktion der Philosophie, die sich in der praktischen pädagogischen Emanzipation fortgeführt weiß (vgl. H a b e r m a s und M o l l e n h a u e r). Für diese prak-

tische Emanzipation hat die Philosophie als theoretische Aufklärung Erziehungsziele zu entwerfen, die trotz sprachlicher Fixierung variabel bleiben wie der Philosophiebegriff selbst. Die anthropologische Philosophie der Erziehung versteht sich somit letztlich als Paradigma des je notwendigen "Diskurses" (vgl. A p e l, H a b e r m a s und M o l l e n h a u e r), als kritische Instanz vorgegebener Normen (vgl. B o k e l m a n n), zu deren kritischer Reflexion die Edukanden pädagogisch qualifiziert werden müssen. Am Grad der Realisierung einer solchen kritischen Reflexion lassen sich dann theoretischer Entwurf und faktische Leistung der Erziehung (vgl. R o t h) messen.

2. Zur Dimensionierung von Erziehungszielen

Das anthropologische Moment einer Philosophie der Erziehung muß - unter dem Aspekt der Erziehungsziele - über die Analyse des Faktischen hinaus eine Zukunftsperspektive eröffnen, die in ihren inhaltlichen Aussagen zwangsläufig nicht belegbar ist. Vielmehr handelt es sich dabei lediglich um Antizipationen (vgl. M o l l e n h a u e r), um gedachte Vorwegnahmen einer Sollensstruktur des Ziels der Erziehung, oder anders ausgedrückt um Vorahmungen (vgl. B o k e l m a n n) einer noch nicht realisierten Sinn-Norm von Erziehung. In anderer Terminologie formuliert kann man das mit dem Begriff "Erziehungsziel" Intendierte auch als "Wesen" des Menschen bezeichnen, wobei "Wesen" im Sinne von M a r x nicht als etwas Allgemeines, über den einzelnen Seienden Schwebendes angesehen wird, sondern als permanent angestrebte Verwirklichung menschlicher Möglichkeiten. "Wesen" wird also nicht - wie in H e g e l s Logik - aus dem Ge-wesen-sein abgeleitet, sondern ist in die Kategorie Zukunft verlegt[1], die das Faktische beeinflussen kann.[2] Damit sind nach Herbert M a r c u s e s Marx-Interpretation "eben Wesen und Faktizität, Situation der Wesensgeschichte und Situation der faktischen Geschichte keine getrennten, von einander unabhängigen Regionen oder Ebenen

des Seins mehr: d i e G e s c h i c h t l i c h k e i t d e s M e n s c h e n i s t i n s e i n e W e s e n s b e s t i m m u n g a u f g e n o m m e n. Es handelt sich nicht mehr um ein abstraktes, durch die konkrete Geschichte hindurch gleichgültig verharrendes menschliches Wesen, sondern um ein in der G e s c h i c h t e und n u r in der Geschichte 'wesendes' und bestimmbares Wesen".[3]

Diese anthropologische Bestimmung einer dialektischen Korrelation von jeweiliger Existenz des Menschen und ihrer noch nicht realisierten Zukunfts-Möglichkeit einschließlich ihrer gesellschaftlichen Komponente, die ich in der M a r x schen Anthropologie aufzuweisen versucht habe[4], scheint mir eine mögliche Basis abgeben zu können für die von B o k e l m a n n angedeutete "anthropologische Fundierung einer Zukunftspropädeutik"[5] innerhalb eines Rahmens, "den die pädagogischen Erkenntnisse selbst mit abstecken".[6] Die Forderungen, die Bokelmann dafür an die philosophische Reflexion stellt, nämlich: "Rückgang auf die Bedingungen jeder inhaltlichen, geschichtlich-konkreten Einstellung auf das Zukünftige"[7] unter Berücksichtigung der sozial-gesellschaftlichen Daten scheint dann - unter Voraussetzung des oben erläuterten Philosophiebegriffs - durchaus praktikabel in der Bestimmung von "Erziehungszielen".

Solche Hypothesen auf der Grundlage überlieferter Vorstellungen sind zwangsweise der theoretischen und präktischen Kritik ausgeliefert und unterliegen deshalb nicht der Gefahr, realitätsfremde Visionen zu werden. Sie sind aber auch nicht ohne Einfluß auf die Realität, weil wir uns - wie B o k e l m a n n ausführt - zu diesem "Prognostizierten" verhalten können, obwohl damit nicht schon sein Faktisch-Werden garantiert ist; "Wissenschaftliche Prognosen machen es gerade möglich, daß wir uns zum Zukünftigen verhalten können, wobei mannigfache Kräftegruppen rivalisieren. Die Einstellung auf das Zukünftige ändert eben dieses selbst; sie bietet keine Sicherheit dafür, daß das Verhalten konstant bleibt (ob negativ oder positiv), und zwar in zweifacher Hinsicht: einmal ändern sich Einstellun-

gen zur Zukunft mit den Erfahrungen im Planungsprozeß; zum andern läßt sich keine sichere Prognose darüber stellen, welche spezifische Einstellungen sich zeigen bzw. nötig werden, wenn das Geplante oder Erwünschte eingetreten sein wird, weil vorbereitende Planung (Verhalten zum noch nicht Seienden) und Verhalten zum geschaffenen 'Werk' (Verhalten zum tatsächlich Erreichten) unterschiedliche Einstellungen auslösen können. Eine Verhaltenskonstanz des Einzelnen, wie der konkurrierenden gesellschaftlichen Gruppen, d.h. eine Aufhebung der Differenz zwischen gegenwärtiger und zukünftiger Erfahrung könnte nur durch Manipulation oder Gewalt herbeigeführt werden. Dies widerspräche der 'Freiheit' und verlangt eine normative Uniformierung, die nicht angenommen werden darf. Kurz: Berechenbarkeit und Prognostizierbarkeit des Zukünftigen haben ihre prinzipielle Grenze an der Verhaltensvariabilität der Zusammenhandelnden; ihr Verhalten hängt ab von Kriterien, die immer auch im Rahmen der geschichtlichen 'Überlieferung' entwickelt werden, diese aber auch grundsätzlich revidieren können".[8]
Übertragen auf die Frage nach den "Erziehungszielen" heißt das: Erziehungsziele sind Prognosen über angestrebte Haltungen oder Konstituierungen der Menschen, die mit den "jetzt" zur Verfügung stehenden Mitteln verbalisiert und intendiert werden, die aber dennoch - eben weil sie n o c h n i c h t realisiert sind - variiert werden können, indem das "jetzt" Formulierte und Intendierte sich in der Entwicklung vom Entwurf zur Realisation korrigiert. Auf diese Weise sind "Erziehungsziele" schon immer formuliert, konkretisiert und verändert worden, was sich an Texten aus Religionen, Literatur, Anthropologien, politischen Programmen etc. belegen läßt.[9] Inhaltlich sind dabei sogar gewisse Konstanten festzustellen, die sich im griechischen Tugendkatalog von Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Maß artikulieren wie auch im christlichen Gebot der Nächstenliebe oder in anderen religiösen Moralprinzipien. Auch die wissenschaftliche Verpflichtung zur Wahrheitssuche oder die im 18. Jahrhundert verkündeten Forderungen nach Gleichheit, Brüderlichkeit und Freiheit

wie die marxsche Demaskierung des kapitalistisch entfremdeten Eigentums als Grundlage der geforderten Aufhebung menschlicher Entfremdung oder sozial-politische Aufforderungen zu Solidarität, Mitbestimmung, Emanzipation und ähnlichem fügen sich diesem Panorama ein. Ihren breitesten Raum haben diese anthropologischen Sollens-Maximen im Sinne des traditionalen ethischen Strebens nach Glück aber wohl in den demokratischen Verfassungen und letztlich in den Proklamationen der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen[10] inclusive ihrer Erweiterungen und Aktualisierungen[11] gefunden.

Daß auch diese Proklamationen keineswegs "vollkommen" sind, hat Ernst T o p i t s c h in seiner Studie über die Menschenrechte klar ausgesprochen.[12] Er hat aber ebenfalls aufgezeigt, "daß die Menschenrechte im Laufe der Entwicklung genauer, reicher und konkreter geworden sind"[13], und daß das wissenschaftliche Denken entscheidend dazu beigetragen hat, "die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen zu erkennen, und nach Möglichkeit zu erhalten, unter denen sie möglich und wirksam sind".[14] Damit ist dieser Prozeß jedoch nicht abgeschlossen; er ist vielmehr je neu nach der konkreten gesellschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Situation wie im individuellen Edukanden und in sozialen Gruppen zu aktualisieren, sei es in der praktischen Realisierung seiner Forderungen oder in deren theoretischer Neu-Formulierung.[15]

Der Bezug zur Erziehung und ihrer stetigen Erneuerung wird schon in der Präambel der "Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948" herausgestellt[16], wo gefordert wird, "durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende Maßnahmen im nationalen und internationalen Bereiche ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Verwirklichung bei der Bevölkerung sowohl der Mitgliedsstaaten wie der ihrer Oberhoheit unterstehenden Gebiete zu gewährleisten". Die in den dreißig Artikeln thematisierten Postulate nach Brüderlichkeit, Gleichberechtigung, Freiheit und Schutz der Person, nach Gleichheit

vor dem Gesetz, nach Schutz der Intimsphäre und der Freizügigkeit, nach Recht auf Eigentum, auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit wie auf freie Meinungsäußerung, auf freie Wahlen, auf soziale Sicherheit wie auf andere soziale und politische Rechte, nicht zuletzt auf Bildung, werden ergänzt durch die Pflichten, die jeder Mensch gegenüber der Gemeinschaft hat, "in der allein die freie und volle Entwicklung seiner Persönlichkeit möglich ist" (Art. 29).

Die Konkretisierung dieser Rechte in der "Konvention des Europarates zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten" vom 4. November 1950[17] und in den "Internationalen Pakten" vom 19. Dezember 1966[18] stellen dann noch einmal die individuellen wie gesellschaftlichen Rechte und Pflichten heraus und betonen die Würde, Gleichheit und Unveräußerlichkeit der Rechte aller Mitglieder der menschlichen Gesellschaft, die die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet. Wenn dabei auch das "Ideal" vom freien Menschen genannt wird, ohne daß auf die Diskrepanz eingegangen wird, die zwischen diesem Ideal und der Mehrzahl der existierenden Menschen besteht, so wird dennoch realistisch gesehen, daß ein solches Ideal nur verwirklicht werden kann, "wenn Verhältnisse geschaffen werden, in denen jeder seine bürgerlichen und politischen Rechte ebenso wie seine wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte genießen kann" (Präambel zu den "Internationalen Pakten"). Auch das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird betont, wenn an die Pflichten des Staates gegenüber den Einzelnen erinnert wird wie auch an die Pflichten der Einzelnen gegenüber ihren Mitmenschen und der Gemeinschaft, der sie angehören. Daß dabei Konflikte eintreten können, wird mindestens in Art. 13 des "Internationalen Pakts vom 19. Dezember 1966 über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte" deutlich. Im Absatz 1 dieses Artikels wird das Recht eines jeden auf Bildung anerkannt und u.a. definiert, "daß die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewußtseins ihrer Würde gerichtet sein

und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muß". Die Offenheit einer solchen Definition wird dann in Abs. 4 des Art. 13 bewußt gemacht und gleichzeitig eingegrenzt, wenn dieser lautet: "Keine Bestimmung dieses Artikels darf dahin ausgelegt werden, daß sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigt, Bildungseinrichtungen zu schaffen und zu leiten, sofern die in Absatz 1 niedergelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten Mindestnormen entspricht". Der Spielraum, der zwischen der hier genannten "Mindestnorm" und anderen möglichen "Normen" liegt, enthält auch für den juristischen Laien eine solche Vielfalt möglicher theoretischer Auslegungen, die ganze Forschungsprogramme - wie die der "pädagogischen Normen" (vgl. B o k e l m a n n) - rechtfertigen.

Daß darüber hinaus die praktische Durchsetzung der geforderten Rechte auf allen Ebenen durch bedrückende Widersprüche zu den aufgestellten Normen gekennzeichnet ist, bestätigt ein kurzer Blick in die täglichen Presseberichte. Diese Tatsache darf aber nicht davon abhalten, das Wissen um diese Rechte zu vermitteln und zu vertiefen, auf die damit verbundenen Pflichten hinzuweisen und Kritikfähigkeit wie Kritik in praktischer und theoretischer Hinsicht zu innovieren. Dies macht im Grunde Monographien über die inhaltliche Struktur j e d e s einzelnen Postulats mit den dazu gehörigen empirischen Untersuchungen erforderlich, worauf hier aber nur hingewiesen werden kann.

Eine anthropologische Philosophie der Erziehung ist daher mit der Nennung dieser Sollens-Vorstellungen also keineswegs schon an ihr Ende gelangt: sie beginnt vielmehr erst mit der Konkretisierung dessen, was Brüderlichkeit, Gleichberechtigung, Freiheit, Gleichheit, Recht auf Bildung und was Bildung selbst bedeuten muß, wenn sie die freie und volle Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit ermöglichen will. Sie muß die Strukturen dieser Persönlichkeiten mit Hilfe anderer Wissenschaften wie der Psychologie u.a. herausarbeiten und das schwierige Verhältnis von Individuum

und Gesellschaft[19] in seiner notwendigen Interdependenz (vgl. H o r k h e i m e r), nicht aber im Sinne einer Polarität (vgl. R o t h), mit Hilfe der Soziologie u.a. pointieren. Alle diese theoretischen Entwürfe sind dann jeweils mit der faktischen Leistung erzieherischer Prozesse zu konfrontieren, wobei mir nur ein Aspekt wirklich festzustehen scheint: daß nämlich Erziehung l e b e n s l a n g e s L e r n e n bedeutet in der Gemeinschaft aller Individuen.

3. Zum Ort einer "anthropologischen Philosophie der Erziehung"

In der Abweisung von Philosophie-Vorstellungen, die diese heute noch als "Spekulation" und daher als mehr oder weniger weltfremde und irrelevante Beschäftigung ansehen, wurde der Anspruch erhoben, Philosophie habe sich ganz konkreten Fragen der Analyse, der Wissenschaftstheorie und handlungsorientierter Theorien zu stellen. Dabei sollte deutlich gemacht werden, daß diese Arbeit sich auf Probleme beziehen muß, die aktualiter die Bewältigung notwendiger Aufgaben fordern, wie in dem hier grundgelegten anthropologischen Bereich. Die dafür relevante Bestimmung aktueller "Erziehungsziele" sollte zum Ausdruck bringen, daß die Befähigung zur rational-kritischen Analyse vorgegebener Sachverhalte und Normen ein Postulat ist, das innerhalb der theoretischen Erziehungswissenschaft und im praktischen Erziehungshandeln je neu intendiert und realisiert sein will.
Entgegen weit verbreiteter Ansicht, diese Aufgabe als spezifisch "philosophische" sei überflüssig und könne durchaus von "philosophierenden" Einzelwissenschaftlern geleistet werden, wird hier solche kritische Reflexion als p h i l o s o p h i s c h e postuliert, weil sie die spezifisch philosophische Denkhaltung praktizieren muß in der Herausarbeitung grundlegender Strukturen des Erkennens und Gestaltens der Welt, ohne daß dabei die Geschichtlichkeit und Kritisierbarkeit j e d e s - also auch des eigenen

Standpunktes - verschwiegen werden kann.[1] Diese Radikalität des Fragens ist aber so umfassend, daß sie nicht adäquat von den Einzelwissenschaftlern geleistet werden kann, wie die in dieser Arbeit angeführten Beispiele belegen, die teils doch einen gefährlichen Dilettantismus bloßlegten.

Die Notwendigkeit wissenschafts k r i t i s c h e r Fragen mit ihrer Erweiterung zu einer I d e o l o g i e kritik innerhalb der Erziehungswissenschaft und die dazu gehörige Notwendigkeit einer je neuen Sinn-Konstituierung von Erziehung wurde - wie gezeigt - selbst bei der Mehrzahl der behandelten Autoren festgestellt. Diese ermunterten sogar die Philosophie zur Beschäftigung mit pädagogischen Problemen (vgl. R o t h), oder aber sie bekundeten implizit oder explizit (vgl. B o k e l m a n n) das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik müsse neu durchdacht werden, wobei schon auf spezielle Aspekte (wie das anthropologische Moment, vgl. B o k e l m a n n) hingewiesen wurde. Die Abwehr einer p h i l o s o p h i s c h e n Reflexion der Erziehung konnte deutlich aus einem nichtaktuellen Philosophiebegriff abgeleitet werden, was selbst B r e z i n k a zu einer Reduktion seiner autonomen pädagogischen Meta-Theorie zwingt, wenn er die Pädagogik nur insofern vor der Philosophie geschützt sehen will, als diese sich in unverbindlichen Spekulationen ohne empirischen Gehalt ergeht.[2]

Nach dem aufgezeigten Philosophieverständnis dürfte aber die - auch von B r e z i n k a selbst geforderte - "Arbeitsteilung" zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaft das vernünftigste Modell einer Kooperation dieser Disziplinen sein. Daß diese Arbeitsteilung problemorientiert auszurichten ist, wurde hier am Beispiel des anthropologischen Momentes versuchsweise dargelegt: Die anthropologischen Vorstellungen wurden in den vorgelegten Entwürfen analysiert, kritisch befragt und zu korrigieren versucht. Sie wurden als Antizipationen, als Erziehungsziele definiert, die in dieser Bestimmung auf Zukunft hin verweisen, aber konkret auf die Tradition und auf die p r a k -

t i s c h e Realisierung angewiesen sind, die wiederum "bessere" Maximen notwendig machen kann und so den permanenten Prozeß von philosophisch-theoretischer "Aufklärung" und pädagogisch-praktischer "Emanzipation" konstituiert. Ob dann schließlich der institutionelle Ort der möglichen "P h i l o s o p h i e n der Erziehung" innerhalb der universitären "Institute für Philosophie" oder innerhalb der "erziehungswissenschaftlichen Institute" sein wird, ist letztlich eine Frage der je einzelnen Fakultäten, Fachbereiche oder Abteilungen.

IV. Anmerkungen

Einleitung

[1]Vgl. hierzu Bokelmann, Hans, Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft; in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe Bd. 2 (München 1970) 257: "Der historische Autonomiestreit darf als abgeschlossen gelten; das Autonomieproblem spiegelt sich nur noch im Rollenbewußtsein mancher Erziehungswissenschaftler, die es zur Legitimation eines spezifischen Erkenntnisinteresses anführen".

[2]Vgl. für viele Schulz, Walter, Philosophie in der veränderten Welt (Pfullingen 1972) 8: "Die Wissenschaften aber... haben sich offenbar endgültig von der Philosophie getrennt und sind selbständig geworden. Da die Wissenschaft heute jedoch den entscheidenden Zeitfaktor darstellt, ist die Philosophie solchermaßen an den Rand geraten. Sie erscheint, so meinen viele, als eine überflüssige Sache"; ebenso Schlette, Heinz Robert (Hrsg.), Die Zukunft der Philosophie (Olten u. Freiburg i.Br. 1968) Vorwort 7: "Es scheint in der Tat leichtfertig, die Frage nach der Zukunft der Philosophie in einem Augenblick für überflüssig oder illegitim zu erklären, in dem Sinn und Nutzen von Philosophie durch nicht wenige heterogene Mächte bestritten oder jedenfalls in Zweifel gezogen werden".

[3]Groothoff, Hans-Hermann, Über Diltheys Entwurf einer "wissenschaftlichen Pädagogik"; in: Pädagogik als Wissenschaft. Eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik, hrsg. v. M. Heitger, N.F. der Erg.hefte zur Vjschr.f.wiss.Päd. H.4 (Bochum 1966) 80-91.

[4]ders., a.a.O. 82

[5]Dilthey, zit. bei Groothoff, a.a.O. 84

[6]Groothoff, a.a.O. 85

[7]Albert, H., Ethik und Meta-Ethik; in: ders. und Ernst Topitsch (Hrsg.), Werturteilsstreit (Darmstadt 1971) 509

[8]Vgl. für viele andere Schulz, W., a.a.O. 842: "Was Philosophie heute ist und sein kann, läßt sich nicht eindeutig und allgemein verbindlich darlegen".

[9]Wie "Wirklichkeit" zu verstehen ist, erläutert W. Schulz, a.a.O. 841: "Wirklichkeit ist...weder eine vorgegebene Objektwelt noch beruht sie auf einer Setzung des Subjektes. Wirklichkeit ist vielmehr ein Geschehenszusammenhang, in dem Objekt und Subjekt miteinander verflochten sind in der Weise gegenseitiger Bedingung: das Subjekt wird ebenso vom Objekt bestimmt, wie es dieses bestimmt. Das Geschehen stellt einen Prozeß dar, dessen Grundmerkmal die D i a l e k t i k ist".

[10]Vgl. hierzu die Anregung von Rössner, Lutz, "Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik; in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 616, der davon spricht, "eine Philoso-

phie der Erziehung zu entwickeln, die unter Berücksichtigung entsprechender 'Brückenprinzipien' und aufgrund empirischer Daten ein System von Handlungszielen anbieten kann".

[11] Vgl. hierzu Klafki, Wolfgang (Hrsg.), Erziehungswissenschaft 1 (Frankfurt 1970) 68, der "Zur Methodologie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik" und den Aussagen ihrer Autoren meint: "Nun betrachten die genannten Autoren ihre Aussagen allerdings nicht nur als Hypothesen, sondern schon als gesicherte Erkenntnisse. Und sie formulieren ihre Aussagen meist in einer Sprache, die zu gefühltsbetont, nicht rational und eindeutig ist. Daher muß oder müßte man die Aussagen der betreffenden Autoren so umformulieren, daß sie eindeutig überprüfbar werden. ... In der Sprache der Wissenschaftstheorie gesprochen bedeutet das: die Aussagen müssen operationalisiert werden, d.h. sie müssen so formuliert werden, daß man sie durch bestimmte methodische Verfahren überprüfen kann. Erst dadurch werden sie im strengen Sinne des Wortes zu H y p o t h e s e n". - Klafki nennt in diesem Abschnitt ausdrücklich Nohl, Buber und Langeveld.

Ein erst kürzlich erschienener Versuch, die "Pädagogische Anthropologie" wieder zum konstitutiven Bestandteil eines pädagogischen "Systems" zu machen, kann keineswegs überzeugen: Vgl. Xochellis, Panos, Pädagogik oder Erziehungswissenschaft (München 1973) bes. 48ff. Völlig unkritisch werden hier die Arbeiten der sechziger Jahre (die Autoren unseres Kapitels I) referiert und deren Aussagen repetiert (a.a.O. 52ff). Als scheinbar problemlos wird auch das Verhältnis Philosophie/Pädagogik gesehen (a.a.O. 50ff, siehe auch a.a.O. 39). Die Brisanz seiner Definition des Gegenstandsbereichs der Pädagogik ("Der Gegenstandsbereich der Pädagogik ist also - so läßt sich jetzt abschließend feststellen - die Erziehungswirklichkeit bzw. der Mensch unter dem Aspekt der Erziehung": a.a.O. 39, im Orig. gesp.) scheint Xochellis ebenfalls nicht bewußt zu sein. Darüber hinaus scheint er mir etwas zu "lässig" die Auseinandersetzung mit Brezinka und damit mit der "analytischen Philosophie" (vgl. Kap. II, 1 der vorliegenden Arbeit) anzugehen, wenn Xochellis wie folgt schreibt: "Unsere Argumentation versuchte - so das endgültige Resultat der vorausgegangenen Ausführungen -, durch Kritik an der realwissenschaftlichen Konzeption der Pädagogik sowie durch Darstellung des eigenen Verständnisses nachzuweisen, daß fundamentale Implikationen jener Sichtweisen einer konsequent kritischen Reflexion nicht standhalten können. Durch die These 'von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' (Brezinka) wird daher nicht die 'Wissenschaftlichkeit' der Pädagogik erst gewonnen oder garantiert, es sei denn, man ignoriert fundamentale Aspekte des pädagogischen Phänomenbereiches bzw. delegiert diese vorschnell in einen Vorhof des Erkenntnis- und Forschungsprozesses oder in eine sog. 'metawissenschaftliche' Domäne (Albert). Damit wird aber gerade das verfehlt, was man gerade retten wollte, nämlich die pädagogische Realität. Man kann also nicht vom Ende der 'Pädagogik' bzw. von der Wendung der 'Pädagogik' zur 'Erziehungswissenschaft' sprechen, sondern müßte eigentlich umgekehrt formulieren: Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik" (a.a.O. 63, der letzte Satz ist im Orig. gesp.).

[12]Klafki, W., Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958) 353-361. Klafki macht hier in einer kritischen Stellungnahme zu H. Döpp-Vorwalds Auseinandersetzung mit R. Guardinis "Grundlegung der Bildungslehre" Döpp-Vorwald den Vorwurf, "das Prinzip des Pädagogischen nicht im Erziehungsphänomen selbst, sondern in einer anthropologischen Wesensbestimmung des Menschen" zu suchen (a.a.O. 360). Damit liege eine "heteronome" Begründung "des Pädagogischen aus dem Anthropologischen" vor und zwar anthropologisch im Sinne "der existenzphilosophischen Deutung des Menschen" (a.a.O.) verstanden.
Es kann hier nicht der Ort sein, in diese Kontroverse Guardini+Döpp-Vorwald+Klafki einzutreten (vgl. hierzu die Zusammenstellung in: Pädagogische Kontroversen Bd. 1, hrsg. v. W. Faber, München 1969, 141-185). Für den Zusammenhang dieser Arbeit wichtig ist nur der Ansatzpunkt der Klafkischen Kritik, der Hinweis auf und die Ablehnung des Begründungsverfahrens des Pädagogischen "von einer v o r g ä n g i g e n anthropologischen Bestimmung aus" (Klafki, W., in: Zeitschrift für Pädagogik, a.a.O. 360).

[13]Vgl. Lepenies, W., und Nolte, H., Kritik der Anthropologie (München 1971) sowie Lepenies, W., Soziologische Anthropologie. Materialien (München 1971); aber auch Arnason, J.P., Von Marcuse zu Marx, Prolegomena zu einer dialektischen Anthropologie (Neuwied und Berlin 1971)

[14]Lepenies, W., Soziologische Anthropologie, a.a.O. bes.9-41

[15]ders., in: Lepenies/Nolte, Kritik der Anthropologie, a.a.O. 79; siehe auch a.a.O. 94

[16]ders., Soziologische Anthropologie, a.a.O. 9

[17]H.-H. Groothoff gebraucht diese Bezeichnung 1964 in seinem Beitrag "Pädagogische Anthropologie"; in: Fischer-Lexikon Pädagogik, hrsg.v. H.-H. Groothoff (Frankfurt 1964) 226: "Die Pädagogik muß einen eigenen Ansatz gewinnen und hat ihn auch von mehreren Seiten her versucht, doch ist die 'Pädagogische Anthropologie' vorerst mehr ein Programm geblieben als eine Wissenschaft geworden".

[18]Vgl. hierzu Lübbe, Hermann, Philosophie als Aufklärung; in: Man and World 5 (Febr. 1972) 40ff

[19]Nicolin, Friedhelm (hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft. Wege der Forschung XXXII (Darmstadt 1969)

[20]Vgl. dazu die Einleitung von Nicolin, F., a.a.O. VII-XXVII

Kapitel I,1

[1]Döpp-Vorwald, H., Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie, erw. Fassung eines Vortrages, gehalten am 7.3.1966 (Ratingen b. Düsseldorf o.J.)

[2]besonders Bollnow, O.F., Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik (Essen 1965)

[3]Loch, W., Die anthropologische Dimension der Pädagogik (Essen 1963)

[4]Flitner, A. (Hrsg.), Wege zur Pädagogischen Anthropologie - Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen (Heidelberg 1. Aufl. 1963)

[5]ders., 2. Aufl. 1967, Vorwort

[6]gesp. von mir - d.V.

[7]gesp. von mir - d.V.

[8]im Original gesp.

[9]Roth, H., Pädagogische Anthropologie Bd. I, Vorwort zur 2.Aufl.; in: 3. Aufl. (Hannover 1971) 7f

[10]ders., a.a.O. 11

[11]Vgl. ders., a.a.O.
11: "philosophische oder theologische Tradition"
19: "Einsichten der philosophischen und theologischen Anthropologie"
31: Unter der Überschrift "Pädagogische Anthropologie und philosophische Anthropologie": "...das Verhältnis der Philosophie und Theologie zur Pädagogik bzw. der philosophischen und theologischen Anthropologie zur pädagogischen Anthropologie"
46: "Über das Verhältnis einer pädagogischen zur theologischen Anthropologie genügen an dieser Stelle, weil manches aus der philosophischen auch für die theologische Sicht gilt, kurze Bemerkungen"
109: "...bis hin zu den Einsichten und Erkenntnissen der Philosophie und Theologie über den Menschen"
141: "Kein Mensch, auch nicht der einfachste Mensch, kann ohne Weltdeutung, sei sie noch so primitiv und pauschal, geistig leben. Wo ihm nicht die Religion zu einer solchen Deutung verhilft, greift er zu Visionen, die diese ersetzen sollen. Wo kein G l a u b e aufscheint, ist es ein A b e r g l a u b e. Wer nicht christlich glaubt, der lebt aus einem philosophischen oder weltanschaulichen Glauben"
149: Erfahrungen, "die sich in Philosophie und Religion zu Jahrtausende dauernden Einsichten in das Wesen des Menschen verdichtet haben"
441: "...seitdem die Erfahrungswissenschaften zu Aussagen über den Menschen gekommen sind, die an Dynamik und Kühnheit gegenüber den Aussagen der Philosophie und Theologie nichts zu wünschen übrig lassen"

[12]Vgl. ders., a.a.O. 141

[13]Das Verhältnis Philosophie/Theologie ist immer wieder auch von theologischer Seite untersucht worden. Vgl. u.a. E b e l i n g, G., Theologie und Philosophie; in: RGG [3]VI, 782ff; R a h n e r, K., Philosophie und Theologie; in: ders., Schriften zur Theologie VI (Einsiedeln 1965) 91-103; S ö h n g e n, G., Philosophie und Theologie; in: Handbuch theologischer Grundbegriffe II (München 1963) 312ff.

[14] Ebeling, G., a.a.O. 784

[15] ders., a.a.O. 814

[16] Rahner, K., a.a.O. 97

[17] Söhngen, G., a.a.O. 314

[18] Vgl. u.a. F r i e s, H., Offenbarung, systematisch; in: LThK 2.Aufl. VII, 1109ff

[19] Vgl. hierzu Schlettes Ablehnung des Begriffs "Atheismus", dem er einen "Agnostizismus" entgegenstellt. Ohne hier in eine Kontroverse eintreten zu wollen, scheint es mir sinnvoll, das Begriffspaar A-theismus contra Anti-theismus aufzustellen. Was Schlette nämlich als "Atheismus" ablehnt, scheint mir besser mit dem Wort "Anti-theismus" eingefangen, weil dieser nach Schlette "auf verborgenen oder expliziten Zustimmungen oder Entschiedenheiten" beruht (Schlette, H.R., Christen als Humanisten, München 1967, 109). Schlettes aporetischer "Agnostizismus" als "eine Haltung der Skepsis und auch der Profanität und Pragmatik" (ders., a.a.O. 111 mit Hinweis auf Harvey C o x) ist in meinem Verständnis dann echter A-theismus.

[20] Schlette, H.R., Philosophie-Theologie-Ideologie (Köln 1968) 15f; ebenso a.a.O. 22f u.ö.

[21] im Original gesp.

[22] Roth, H., Empirische pädagogische Anthropologie, Konzeption und Schwierigkeiten; in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965) 213

[23] ders., a.a.O.

[24] ders., a.a.O. 214

[25] ders., Pädagogische Anthropologie Bd. I, Bemerkung zur 3.Aufl.; in: 3.Aufl. (Hannover 1971) 7

[26] ders., Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik; in: Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis Bd. 1 (Heidelberg 1958) 20

[27] Vgl. ders., a.a.O.
7: "daß in der Pädagogik Theorie und Praxis nicht zu trennen sind"
26: "Wir haben es weder im pädagogischen Philosophieren mit 'e m p i r i e l o s e n G e d a n k e n' zu tun noch in der Erziehungswirklichkeit mit einem unangestoßenen, ungeführten, unter keiner Forderung stehenden Leben"
27: "Es kommt letztlich bei den philosophischen Anthropologien darauf an, wieviel Forschung sie anregen und bei den empirischen Forschungen, wieviel sie zum philosophischen Weiterdenken anregen"
32: "Empirische Forschung darf allerdings nie unkritisch werden. Sie hat das kategoriale und prinzipielle Durchdenken ihres Tuns dringend nötig. Die Erziehungsphilosophie hat die Aufgabe, ihr kritisches Gewissen zu bleiben"

[28] ders., a.a.O. 20: "Alles, was auf philosophischem Wege mittels spekulativen, deduktiven und dialektischen Denkens in der Pädagogik geleistet werden kann, ist geleistet worden";

und a.a.O. 23: "...und zwar einfach deshalb, weil wir alles wissen, nämlich philosophisch wissen, aber nichts mehr positiv wissen, d.h. nicht mehr Fachleute sind".

[29]Vgl. ders., a.a.O. 20

[30]a.a.O. 26

[31]im Original gesp.

[32]ders., a.a.O. 17

[33]ders., Pädagogische Anthropologie II (Hannover 1971) 100, Anm. 26

[34]ders., a.a.O. 18, Vorwort: "Auch die Erziehungswissenschaft lebt nicht nur von empirischen Forschungen, die in theoretischen Zusammenhängen ihren logischen Ort finden müssen, sondern auch von theoretischen Konzeptionen, deren Bewährung von ihrer Logik und theoretischen Produktivität abhängt und nachfolgenden empirischen Überprüfungen, und beide haben der jederzeitigen Revision offenzustehen".

[35]ders., Päd. Anth. I, a.a.O. 101

[36]a.a.O.

[37]a.a.O.

[38]alle Zitate a.a.O. 31

[39]ders., Die Bedeutung..., a.a.O. 17

[40]ders., Päd. Anthr. I, a.a.O. 31

[41]ders., Empirische Päd. Anthr.; in: Z.f.Päd., a.a.O. 214

[42]gesp. von mir - d.V.

[43]Roth, H., Päd. Anthr. II, a.a.O. 179

[44]im Original gesp.

[45]Roth, H. Päd. Anthr. I, a.a.O. 32

[46]Hartmann, W., Diskussionsbericht zum 1. Symposion; in: Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, a.a.O. 48

[47]zit. b. Hartmann, W., a.a.O.

[48]Im Register des zweiten Bandes erscheint "Philosophie" oder "Erziehungsphilosophie" nicht mehr, nur "Existenzphilosophie" wird an zwei Stellen ausgewiesen. Im Text werden jedoch viele Philosophen erwähnt bzw. zitiert, und die SS. 405-411 geben einen historischen Abriß der ethischen Probleme aus "den Kapiteln von Religion und Philosophie, die wir heute Ethik nennen" (Roth, H., Päd. Anthr. II, a.a.O. 405).

[49]Roth, H., Päd. Anthr. II, a.a.O. 107

[50]"Spekulation" wird hier und an den folgenden Stellen von mir in allgemeiner und umfassender Bedeutung gebraucht für solche Formen der Argumentation, die sich primär von nicht empirischen Vorstellungen leiten lassen; vgl. hierzu Slok, J., Spekulation, philosophisch; in: RGG 3.Aufl. VI, 234.

[51]Roth, H., Päd. Anthr. II, a.a.O. 392

[52]ders., a.a.O. 399

[53]Roth, H. Päd. Anthr. I, a.a.O. 31

[54]ders., a.a.O.

[55]ders., a.a.O.

[56]ders., a.a.O. 32

[57]ders., a.a.O. 33. Roth zitiert hier Langeveld, M.J., Einführung in die Pädagogik (Stuttgart 3.Aufl. 1962) 164.

[58]Schulz, W., Philosophie in der veränderten Welt, a.a.O. 457

[59]ders., a.a.O. 458

[60]Horkheimer, Max, Bemerkungen zur philosophischen Anthropologie; in: ders., Kritische Theorie I, hrsg. v. A. Schmidt (Frankfurt 1968) 203

[61]ders., a.a.O. 205

[62]ders., a.a.O. 210

[63]ders., a.a.O. 211

[64]Brüning, W., Philosophische Anthropologie. Historische Voraussetzungen und gegenwärtiger Stand (Stuttgart 1960)

[65]Landmann, M., Philosophische Anthropologie. Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart (Berlin 2.Aufl. 1964)

[66]Roth, H., Päd. Anthr. I, a.a.O. 35

[67]ders., a.a.O. 36

[68]ders., a.a.O. 37

[69]ders., a.a.O. 39

[70]Horkheimer, M., Zum Begriff des Menschen heute; in: Das ist der Mensch. Kröner Bd. 292 (Stuttgart 1959) 9

[71]ders., Zum Begriff des Menschen heute; in: Der wiederentdeckte Mensch. Neue Erkenntnisse der Wissenschaft und Politik (München 1958) 84f

[72]ders., Bemerkungen zur philosophischen Anthropologie, a.a.O. 212

[73]Roth, H., Päd. Anthr. I, a.a.O. 40

[74]ders., a.a.O. 41

[75]ders., a.a.O. 42

[76]ders., a.a.O.

[77]ders., a.a.O.

[78]ders., a.a.O. 43

[79]ders., a.a.O. 44

[80]ders., a.a.O.

[81]ders., a.a.O. 45

[82]ders., a.a.O. 7 f. Vgl. S. 9 Anm. 9 dieser Arbeit.

[83] Vgl. zum Folgenden v.V.: Philosophie der Geschichte als Philosophie des Menschen. Mensch und Geschichte im Denkansatz des jugoslawischen Marxisten P. Vranicki; in: Natur und Ge-

schichte. 10. Deutscher Kongreß für Philosophie, Kiel 1972, hrsg. v.A. Hübner u. A. Menne (Hamburg 1973) 396ff

[84]Topitsch, E., Sozialtheorie und Gesellschaftsgestaltung; in: ders., Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft (Neuwied 3.Aufl. 1971) 151

[85]Schmidt, A., Emanzipatorische Sinnlichkeit. Ludwig Feuerbachs anthropologischer Materialismus (München 1973) 237 mit Hinweisen auf Feuerbach, Marx, Engels, Lenin, Mao. Siehe auch ders., a.a.O. 229ff: Zur Rolle der Praxis im Erkenntnisprozeß; Sozialphilosophisches bei Feuerbach.

Hans B o k e l m a n n dehnt dieses Verhältnis noch auf Zukunft hin aus, wenn er schreibt: "Das Zukünftige...ist in bestimmten Grenzen prognostizierbar. Doch (und das ist der 'springende Punkt'!) können wir uns zum Prognostizierten verhalten. Was sein wird, tritt nie gegen menschliche Entscheidungen (wenngleich auch nicht immer genau wie erwünscht) ein; es ist nicht verfügt, es sei denn, wir nehmen das Prognostizierte fälschlicherweise wie ein 'Schicksal' , die Prognose wie eine Verheißung" (Bokelmann, H., Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Propädeutik; in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 45, 1969, 178). Vgl. auch diese Arbeit Seite 166.

[86]Vgl. hierzu H a b e r m a s, Jürgen, "Anthropologie"; in: Fischer-Lexikon Philosophie, hrsg. v. A. Diemer und I. Frenzel (1958) 20, der dort meint, daß philosophische Aussagen einen"praktischen Sinn"haben, auch wenn sie "keine Anweisungen" geben: "indem sie zeigen, was ist, zeigen sie unvermeidlich auch etwas von dem, was sein kann. Sie sind keine Parolen, aber sie haben einen praktischen Sinn. Sie geben keine Anweisungen, aber sie weisen den Menschen hin auf das, was er mit sich anfangen kann; und womöglich versäumt".

Kapitel I,2

[1]Vgl. zu R o t h: Seite 9f und Seite 20 dieser Arbeit;
zu L o c h: Seite 37 dieser Arbeit;
zu B o l l n o w: Seite 51 und Seite 58 dieser Arbeit.

[2]Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung (Weinheim 1971) 110f. Brezinka kritisiert hier zwar primär Wilhelm Flitner und O.F. Bollnow, seine Bemerkungen dürften aber allgemeine Bedeutung haben.

[3]ders., a.a.O. 111

[4]Langeveld, M.J., Einführung in die theoretische Pädagogik (Stuttgart 7. Aufl. 1969) 185

[5]ders., a.a.O. 27: "Wir lehnen daher alle Pädagogik ab, die den Ausdruck 'erziehen' (Erziehung) so weit faßt, daß darunter auch Erwachsene fallen als Personen, für die die Wirkung der Einflüsse bestimmt ist".

[6]Vgl. den Gebrauch von Begriffen wie "Gewissen" (a.a.O. 20, 66f, 181f), "Gnade" (a.a.O. 36, 181), "Reue" und "Demut" (a.a.O. 141) sowie "Herz" (a.a.O. 131) u.a.

[7] Als Synonyma für das hier erscheinende "Weltbild" (a.a.O. 67 u.ö.) gebraucht Langeveld auch "Leitbild" (a.a.O. 21), "Lebensbild" (a.a.O. 22), Bild "von der Menschlichkeit" (a.a.O.), Bild "des Erwachsenseins" (a.a.O. 23).

[8] Langeveld, M.J., a.a.O. 59

[9] ders., a.a.O. 60

[10] Langeveld, M.J., Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht (Heidelberg 3.Aufl. 1968) 3f

[11] Diese Problematik scheint auch nicht aufgelöst durch Aussagen Langevelds wie: "...ein guter Pädagoge im Sinne eines bewußt auf die geistige Selbständigkeit seines Zöglings ausgerichteten Erziehers" (ders., Einführung, a.a.O. 32) oder: "...des pädagogischen Strebens, das darauf gerichtet ist, den Zögling zu lehren, selbständig ein ordentliches Leben zu führen" (a.a.O. 106).

[12] Brezinka, W., Von der Pädagogik ..., a.a.O. 26f

[13] Langeveld, M.J., Einführung ..., a.a.O. 21

[14] Ballauff, Th., Gegensätze in der modernen Bildungstheorie; in: Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, a.a.O. 9f. Vgl. auch Döpp-Vorwald, H., Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie, a.a.O. 8ff.

[15] Adorno, Th.W., Ohne Leitbild. Anstelle einer Vorrede; in: ders., Ohne Leitbild. Parva Aesthetica (Frankfurt 3.Aufl. 1970) 13f.

[16] Vgl. Langeveld, M.J., Einführung ..., a.a.O. 168

[17] Langeveld, M.J., Studien zur Anthropologie des Kindes (Tübingen 3.Aufl. 1968) 57, vgl. auch a.a.O. 60.
Der Gefahr einer zu großen Subjektivität ist nach dem Angeführten also nicht nur die "grundsätzliche Ablehnung empirischer Methoden" unterworfen, wie dies Peter R o e d e r beschreibt "als den Verzicht auf eine methodische Überprüfung der Reichweite der eigenen Erfahrungen". Auch die hier gekennzeichnete "weltanschauliche Pädagogik" läßt m.E. trotz gegenteiliger Behauptung "die Erziehungswissenschaft allein auf der schmalen empirischen Basis zufälliger persönlicher Erfahrungen (ruhen), genauer: auf einem in der Geschichte des pädagogischen Denkens sich herstellenden Consensus in der Beurteilung realer pädagogischer Vorgänge, zu dem der einzelne Pädagoge wiederum nur aufgrund seiner Erfahrung Stellung nehmen kann" (Roeder, P., Pädagogische Tatsachenforschung; in: Fischer-Lexikon Pädagogik, hrsg. v. H.-H. Groothoff, Frankfurt 1964, 239).

[18] Klafki, W., Normen und Ziele in der Erziehung; in: ders., Erziehungswissenschaft 2 (Frankfurt 1970) 44f

[19] Ballauf, Th., Gegensätze in der modernen Bildungstheorie, a.a.O. 16

[20] Langeveld, M.J., Studien ..., a.a.O. VIII

[21] Vgl. Langeveld, M.J., Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) 373-391

[22]ders., a.a.O. 379

[23]ders., a.a.O. 376

[24]ders., a.a.O.

[25]Vgl. Langeveld, M.J., Studien ..., a.a.O.
VIII: "anthropologisch vorbestimmte Einheit des pädagogischen und des sogenannten 'psychologischen' Denkens"
1: "im 20. Jahrhundert neu einsetzendes Denken, ...anthropologisch seiner Richtung nach"
4: "auf dem Wege einer anthropologischen Interpretation des menschlichen Gedächtnisses"
15: "und allmählich dämmert eine anthropologische Unterscheidung und Lokalisierung des Kindes herauf"
49: "die anthropologische Analyse des Kindes"
60: "in einer anthropologischen Analyse der existentiellen Situation"
123: "die anthropologischen Voraussetzungen solcher Bücher"
190: "die Gehirnmythologie..., die psychologisch leer, anthropologisch aber schwer vorbelastet ist"
194: "die Voraussetzung, man könne die Intelligenz auch in nicht-verbindlichen Situationen erkennen, setzte ein hochkompliziertes Geistesleben voraus und war deshalb anthropologisch schwer vorbelastet. Vorbelastet aber in einem Sinne, der der anthropologischen Vorbelastung des vereinfachten Tests gerade entgegengesetzt war"
198: "die Intelligenz im anthropologischen Sinn"
200: "die anthropologische Frage" ...

[26]Langeveld, M.J., Kind und Jugendlicher ..., a.a.O. 3

[27]ders., Einführung ..., a.a.O. 76

[28]ders., Kind und Jugendlicher ..., a.a.O. 3

[29]Vgl. hierzu jedoch M a r q u a r d, Odo, Zur Geschichte des philosophischen Begriffs "Anthropologie" seit dem Ende des 18. Jahrhunderts; in: Collegium Philosophicum. Festschrift für J. Ritter zum 60. Geb. (Basel/ Stuttgart 1965) 213-239

[30]Langeveld, M.J., Kind und Jugendlicher, a.a.O. 3

[31]ders., Studien ..., a.a.O. 8

[32]ders., Kind und Jugendlicher ..., a.a.O. 14f

[33]ders., Studien..., a.a.O. 4

[34]ders., a.a.O. 5

[35]ders., a.a.O.

[36]mit Bezug auf Thomas von Aquin und Aristoteles. An anderen Stellen wird das "praktische" Moment dann auch wieder mit dem "Tun" in Zusammenhang gebracht: "Will man wissen, um zu wissen, wie die Welt i s t, oder will man wissen, um zu wissen, was man wird tun s o l l e n? Im ersten Fall ist die Intention theoretisch, im zweiten ist sie praktisch" (Langeveld, M.J., Einführung ..., a.a.O. 169); und: "Immer muß er (der Erzieher - d.V.) wissen, was ist, damit er wissen kann, was gilt und was geltend gemacht werden kann" (ders., a.a.O. 163). Mir scheint hier eine gewisse Unklarheit hinsichtlich des eigenen Standpunktes bei Langeveld vorzu-

liegen, der sich auch schon oben Seite 24 dieser Arbeit in der Frage der "Fremdbestimmung" andeutete. Im Widerspruch dazu steht jedoch Langevelds Anspruch, k e i n e populärwissenschaftliche Einleitung geben zu wollen (Vgl. ders. a.a.O. 9 - Vorwort zur deutschen Ausgabe).

[37] Langeveld, M.J., Studien ..., a.a.O. 71

[38] Die Stelle, auf die schon oben Seite 26 Anm. 16 hingewiesen wurde, heißt wörtlich: "Von sich aus bringen weder Praxis noch Theorie der Erziehung ein Menschenbild hervor. Sie tragen nur dazu bei und liefern wertvolle Aspekte. Der Erzieher wird dabei wesentlich aus Tradition, aus Religion und Philosophie schöpfen" (Langeveld, M.J., Einführung ..., a.a.O. 168).

[39] Langeveld, M.J., Studien ..., a.a.O. 191

[40] ders., Einführung ..., a.a.O. 26

[41] Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 105

[42] Grundsätze des W e l t b i l d e s müssen sein (vgl. Langeveld, M.J., Einführung ..., a.a.O. 63ff):
a) Der Mensch muß als soziales Wesen anerkannt sein;
b) "das Einheitsprinzip, das in der sittlichen Gleichwertigkeit der Menschheit liegt, und die Anerkennung des Bestehens individueller Unterschiede, die einen eigenen Wert repräsentieren" (a.a.O. 64);
c) Die Verbindung von "Anerkennung des sozialen Charakters des Menschen und...Anerkennung der Einheit in sittlicher Gleichwertigkeit" (a.a.O. 65) liegt in der "Verantwortlichkeit" als "sozialem Aspekt sittlicher Selbständigkeit". "Augenscheinlich offenbart sich in der sittlichen Verantwortung eine Autorität, die sich direkt und persönlich an unsere Person richtet. Diese Erfahrung heißt 'Gewissen'. Das Christentum lehrt, daß diese Autorität d i e Autorität ist, nämlich das Reden Gottes zu uns. Wie dem auch sei: die Erfahrungstatsachen bleiben, was sie sind" (a.a.O. 66). "In dieser uns persönlich abverlangten und in uns selbst als conditio sine qua non unseres Lebens als P e r s o n erfahrener Verantwortung liegt der Kern unseres Personseins und zugleich die Möglichkeit der Verantwortlichkeit und damit die Möglichkeit unseres sittlichen Mitmenschentums" (a.a.O. 66);
d) Daraus folgt, daß es sich bei den unter b) genannten Unterschieden handelt um "individuelle Unterschiede, soweit sie für das Personsein dieses Menschen bedeutsam sind" (a.a.O. 68). "Sittliches Wesen, Person-Sein, Sozial-Sittlich-Persönlich-Sein, das bildet als ein Ganzes die Quintessenz des Menschen" (a.a.O. 79).

[43] Vgl. hierzu noch einmal Langeveld, M.J., Einführung ..., a.a.O. 60: "Das Erziehungsziel hängt ab von der Bestimmung des Menschen".

[44] Horkheimer, M., Ideologie und Handeln; aus: M. Horkheimer und Th. W. Adorno, Sociologica II, Reden und Vorträge (Frankfurt a.M. 1962) 38-47; hier zitiert nach dem von K. Lenk hrsg. Band "Ideologie" (Neuwied/Berlin 3.Aufl. 1967) 304-313.

[45]ders., a.a.O. 310f

[46]Vgl. Seite 29 Anm. 37 dieser Arbeit.

[47]Langeveld, M.J., Einführung ..., a.a.O. 80

[48]Vgl. ders., a.a.O. 21

[49]ders., a.a.O. 61

[50]ders., a.a.O. 62

[51]ders., a.a.O. 47: "Sprechen wir mithin von 'der mündigen Persönlichkeit' als dem Ziel der Erziehung, so denken wir gewiß auch an die gesellschaftliche Nachprüfbarkeit eben dieser Mündigkeit".

[52]ders., a.a.O. 79

[53]ders., a.a.O. 80

[54]ders., a.a.O. 81

[55]ders., a.a.O. 81f

[56]ders., a.a.O. 21f

[57]im Original gesp.

[58]Langeveld, M.J., a.a.O. 24. Weitere Stilproben sollen hier nicht verschwiegen werden, um den Stellenwert dieser emphatisch verkündigten "Anthropologie" zu kennzeichnen. Langeveld schreibt einmal über "Die Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbsterlebnis des Kindes" und meint dort u.a.: "Wir kennen die widerstandslose Grazie des jungen, spielenden Körpers und der Leib bewegt sich wie die Pfeile von der Götter Bogen... Es füllen und runden sich die Formen, es tritt männliche Würde, es tritt matronenhafte Stattlichkeit auf. Die Arbeit, der Kampf des Lebens, das Gebären, die Sorge für das Kind, für die Schwachen, für die hilflose Welt prägen sich der Gestalt des Menschen auf. Es ist immer mehr der dienende Leib geworden; er ist immer anspruchsloser, immer demütiger zum Werkzeuge jener Götter geworden. Indem wir immer tüchtigere Meister unseres Leibes wurden, nahmen uns die Götter sicherer in die Hand. Unser Leib ward uns immer mehr zu eigen und zugleich ward er uns immer weniger ein Eigentum. Es kommt die Zeit, daß er völlig zurückgenommen wird: dann treten wir zurück und sterben. Wenn wir unser Leben geben für das Glück der Erdenkinder, sind dann die Götter wieder von ihrem Olymp heruntergekommen? Hören wir auf zu sagen: 'Die Mörder sind unter uns' denn: 'Auch die Götter sind unter uns'. So wird der Erzieher unter die Menschen treten, seinen Kindern Begegnung zu sein, seinen Kindern Bedeutung zu zeigen, seinen Kindern das Werkzeug in die Hand zu legen, seinen Kindern dazu zu helfen, daß sie lernen, wie der Mensch das Glück erlebt. Er k a n n das tun, w e i l er kein olympischer Gott ist, denn der Olymp ist leer. Es ist der Gott in uns, der den Körper zum Leibe macht" (ders., Studien ..., a.a.O. 140f).
Ähnlich pathetisch schreibt er über "Das Ding in der Welt des Kindes" (a.a.O. 146): "Wer etwas s c h e n k t - und nicht nur ein 'Cadeau' gibt - schenkt sich selbst; er i s t das Ding. Und wenn einer der Geliebten Silber schenkt, also wirklich s c h e n k t, dann ist er selber ganz blank und spiegelrein und ist die Geliebte ihm ganz hell und klar und

wie ein Spiegel. Und wenn er ihr einen Bergkristall schenkt, so schenkt er ihr die Klarheit ihrer Augen und die Reinheit seiner und ihrer Liebe".

[59] Adorno, Th.W., Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie (Frankfurt 1965) 55f.

Kapitel I,3

[1] Loch, W., Die ideologische Gefährdung der Pädagogik; in: Bildung und Erziehung 17 (1964) 77-89.
Siehe hierzu auch A s c h e r, Paul, Ideologiefreie Erziehungswissenschaft? Zum Begriff der Ideologie in der Pädagogik; in: Pädagogische Rundschau 24 (1970) 182-186; sowie H e i t k ä m p e r, Peter, Zur Problematik ideologischer Pädagogik; in: Pädagogische Rundschau 24 (1970) 164-181 mit Literaturhinweisen.

[2] Vgl. besonders Loch, W., Die anthropologische Dimension der Pädagogik (Essen 1963) 52ff.

[3] ders., a.a.O. 72

[4] ders., a.a.O. 73

[5] ders., a.a.O. 74. Vgl. auch ders., Die ideologische Gefährdung ..., a.a.O. 84.

[6] Topitsch, E., Begriff und Funktion der Ideologie; in: ders., Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, a.a.O. 50

[7] Vgl. Loch, W., Die ideologische Gefährdung ..., a.a.O. 81 f mit Verweis auf die Arbeiten von E i l e r s, N i e t h a m m e r, S t i p p e l, G a m m zur Pädagogik des Nationalsozialismus und auf die Arbeiten von A n w e i l e r, W i t t i g, F r o e s e und M ö b u s zur marxistisch-kommunistischen Pädagogik: a.a.O. 81 Anm. 15.

[8] gesp. von mir - d.V.

[9] Loch, W., Die ideologische Gefährdung ..., a.a.O. 83

[10] Schlette, H.R., Aporetik - Kriteriologie - philosophische Ideologiekritik; in: Die Zukunft der Philosophie, a.a.O. 194

[11] ders., a.a.O. 195. Die erw. Fassung dieses Aufsatzes findet sich jetzt in: Schlette, H.R., Skeptische Religionsphilosophie. Zur Kritik der Pietät (Freiburg 1972) 23-42: Aporetik und Religionsphilosophie.

[12] Loch, W., Die ideologische Gefährdung ..., a.a.O. 84. Vgl. hierzu auch H e i t k ä m p e r, P., Zur Problematik ..., a.a.O. 169f, der eine ideologische Gefährdung auch in der Ablehnung jeglicher Menschenbilder sieht: "Denn Erziehung, die nicht nach einem Bild vom Menschen ausgerichtet ist, ist keine Erziehung; sie ist überhaupt unmöglich... Es ist eine Ideologie, sich von allen Menschenbildern befreien zu wollen genau wie es eine Ideologie ist, den Menschen bei der Erziehung im einzelnen nach fest ausgerichteten Maß-

stäben verfügbar machen zu wollen" (ders., a.a.O. 169). Zu dieser m.E. etwas simplen Alternative vgl. das bei der Besprechung B o l l n o w s über den Unterschied von "Menschenbild" und Antizipation vom Wesen des Menschen zu Sagende.

[13]Loch, W., Die ideologische Gefährdung ..., a.a.O. 85

[14]ders., a.a.O. 82

[15]mit Hinweis auf W e n i g e r, Erich, Theorie und Praxis der Erziehung; in: ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis (Weinheim o.J.) 20

[16]Loch, W., a.a.O. 87

[17]Marx, K., 11. These über Feuerbach; in: Marx-Werke II, hrsg. v. H.-J. Lieber und P. Furth (Darmstadt 1971) 4

[18]"Dieser Satz bedeutet die Überführung der Philosophie in die Politik, die Unterwerfung des Denkens unter das Handeln" (Loch, W., a.a.O. 79)

[19]Freire, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten (Stuttgart 1970) 80

[20]Bloch, Ernst, Weltveränderung oder die elf Thesen von Marx über Feuerbach; in: ders., Über Karl Marx (Stuttgart 2.Aufl. 1968) 99

[21]Wenn Bloch damit sagen will, daß Philosophie k e i n e Wissenschaft ist, so bin ich - wie im weiteren Verlauf der Arbeit zu zeigen sein wird - nicht derselben Ansicht. Philosophie ist jedoch, auch als Meta-Reflexion - keineswegs eine Wissenschaft ü b e r den anderen Wissenschaften.

[22]ders., a.a.O. 99f

[23]Loch, W., Die anthropologische Dimension ..., a.a.O. 9 Welche Differenzierungen gerade in anthropologischen Fragen zwischen Marx selbst und modernen Marxisten vorliegen, habe ich aufzuzeigen versucht in: Karl Marx. Wesen und Existenz des Menschen (München 1972) bes. 49ff. Den dort referierten Anschauungen gegenüber stellt jedoch ein Buch wie das von S u c h o d o l s k i, Bogdan, Einführung in die marxistische Erziehungstheorie (jetzt: Köln 1972) einen Rückfall in den dogmatischen Marxismus dar; vgl. meine Rezension in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 340-343.

[24]Loch, W., Die anthropologische Dimension ..., a.a.O. 11

[25]Nach Loch sind deren Vertreter im wesentlichen D i l t h e y, S c h e l e r, P l e s s n e r mit ihren Vorläufern F e u e r b a c h und N i e t z s c h e.

[26]Es ist vorerst nur festzuhalten, daß Loch damit die von ihm und anderen so genannte "phänomenologische Methode" als allein gültige der neuen "philosophischen Anthropologie" definiert und zwar im Sinne der "Möglichkeit, alle menschlichen Lebensäußerungen (nicht nur die abgelösten Werke, sondern auch seine leiblichen Ausdrucksweisen) als seine Natur zum Vorschein bringende Phänomene aufzufassen und daraus sein Wesen zu erschließen" (Loch, W., a.a.O. 11).

[27]Loch, W., a.a.O. 10

[28]ders., a.a.O. 12

[29]ders., a.a.O. 13. Im Folgenden bezieht sich Loch dann immer wieder auf die B o l l n o w sche Fassung dieser Frage: "Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt" (Bollnow, O.F., Die Lebensphilosophie, Berlin-Göttingen-Heidelberg 1958, 16; zit. bei Loch, W., a.a.O. 14).
Mir scheint, daß das Wort "sinnvoll" die Fragestellung bei Bollnow leicht verändert und ihr eine gefährliche subjektivistische Nuance gibt. L o c h sieht dies jedoch nicht so, ja registriert nicht einmal den Unterschied der beiden Fassungen. Vgl. zu dieser Frage auch D i c k o p p, Karl-Heinz, Der Anspruch der Pädagogischen Anthropologie; in: Pädagogische Rundschau 25 (1971) 45-56, sowie den Exkurs Seite 64 ff der vorliegenden Arbeit.

[30]Loch, W., Die anthropologische Dimension ..., a.a.O. 15

[31]ders., a.a.O. 15; vgl. auch ders., a.a.O. 82

[32]ders., a.a.O. 19

[33]ders., a.a.O. 18

[34]ders., a.a.O. 19. Loch gebraucht hier das Wort "Spekulation" ohne nähere Erklärung. Wir können daher annehmen, daß er Spekulation ähnlich versteht wie R o t h. Vgl. dazu Seite 14f und Seite 11 Anm. 50 dieser Arbeit.

[35]Nach Loch ist dies die Reduktion "der Logik eines spekulativ aufgestellten Systems" auf die "Logik der 'Phänomene', jener allgemeinen Wesenserscheinungen des Bewußtseins im Sinne einer 'reinen' Phänomenologie..., die von allen transzendenten Setzungen absieht" (Loch, W. a.a.O. 19).

[36]Loch, W., a.a.O. 20

[37]ders., a.a.O. 19

[38]ders., a.a.O. 20f

[39]ders., a.a.O. 31

[40]ders., a.a.O.

[41]ders., a.a.O. 32

[42]ders., a.a.O. Nach Loch ist dies die Schuld der "Nachfahren des Idealismus", denn "für die Philosophie des Ich wie für die der Existenz sind die einzelwissenschaftlichen Aussagen im Grunde gleich unerheblich. Deshalb müssen ihnen die philosophischen Bemühungen in den Einzelwissenschaften als suspekt erscheinen, und die Anstrengungen der Philosophischen Anthropologie geradezu als der Sündenfall der Philosophie" (Loch, W. a.a.O. 33).
Daß dieses "Philosophieren" jedoch auch wegen der Gefahr eines Dilettantismus suspekt sein kann, soll nicht unerwähnt bleiben und Loch deutet es - in einem anderen Zusammenhang - auch selbst an; vgl. ders., a.a.O. 21.

[43]Loch, W., a.a.O. 33

[44]ders., a.a.O. 35

[45]Vgl. aber auch S c h m i d t, Alfred, Emanzipatorische Sinnlichkeit. Ludwig Feuerbachs anthropologischer Materialismus (München 1973); vor allem 155ff: "Materialer" Existentialismus als kämpferische Anthropologie.

[46]Vgl. zum Ganzen v.V.: Karl Marx ..., a.a.O. bes. Kap. III.2: Der "entfremdete" Mensch der Gegenwart.

[47]Vgl. Loch, W., a.a.O. 38

[48]Diese "Eigenständigkeit" oder "Autonomie" der Pädagogik fordert Loch an mehreren Stellen, so z.B. a.a.O. 38, 40f, 43, 73f.

[49]Loch, W., a.a.O. 64; diesen Beitrag leisten nach Loch aber L a n g e v e l d und - eingeschränkt - auch D ö p p - V o r w a l d.

[50]Loch, W., a.a.O. 64

[51]ders., a.a.O. 46. "Diese Gewichtsverlagerung des Interesses der Pädagogischen Anthropologie auf die außerpädagogischen Befunde am Menschen wird", so meint L o c h, "denn auch bezeichnenderweise in den meisten der folgenden Arbeiten nachvollzogen" (a.a.O. 46), wie er am Beispiel von H u t h, B u s e m a n n, K e i l h a c k e r und D e r b o l a v zeigt, um dann die von E c k s t e i n gebrauchte Unterscheidung zwischen "anthropologischer Pädagogik" und "pädagogischer Anthropologie" aufzugreifen: "Im ersten Fall werden die Erkenntnisse der Anthropologie in das pädagogische Denken mithineingenommen... In der Pädagogischen Anthropologie ist das Verhältnis beider Disziplinen noch inniger. Der Mensch überhaupt und als solcher wird...in allen seinen spezifischen Merkmalen unter den Leitaspekt der Erziehung gerückt" (Eckstein, Ludwig, Den Menschen zum Menschen erziehen. Aufriß einer pädagogischen Anthropologie, Bad Godesberg 1961, 35; zit. bei Loch, W., a.a.O. 68).

[52]Loch, W., a.a.O. 70. Vgl. zu den verschiedenen Ansätzen von "Pädagogischer Anthropologie" den Aufsatz von Dickopp, K.-H., Der Anspruch der Pädagogischen Anthropologie ..., a.a.O., auf den im Exkurs am Ende dieses ersten Teiles der vorliegenden Arbeit eingegangen wird.

[53]Wie schon einmal erwähnt ist nach Loch M.J. L a n g e - v e l d der erste Vertreter dieses zweiten Ansatzes und hat sich somit aus dem "Schoße von Mutterwissenschaften (einer Theologie oder Philosophie)" oder von einem "definitorisch abgeschlossenen Menschenbild einer Ideologie" befreit; vgl. Loch, W., a.a.O. 72.
Wir glauben jedoch gezeigt zu haben, daß dies bei Langeveld gerade n i c h t der Fall ist.

[54]Loch, W., a.a.O. 71

[55]ders., a.a.O. 72

[56]Adorno, Th.W., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit H. Becker, hrsg. v. G. Kadelbach (Frankfurt 1971) 26

[57]Loch, W., a.a.O. 73

[58]Vgl. ders., a.a.O. 81

[59]Vgl. ders., a.a.O. 21

[60]Vgl. Seite 4 Anm. 1 dieser Arbeit.

[61] So heißt es in der "Entschließung der Mitgliederversammlung der Allgemeinen Gesellschaft für Philosophie in Deutschland vom 10.10.1972", gefaßt auf dem 10. Deutschen Kongreß für Philosophie in Kiel.

[62] Heitkämper, P., Zur Problematik ideologischer Pädagogik ..., a.a.O. 180; vgl. zu Kolakowski auch v.V.: Karl Marx..., a.a.O. 56 ff.

[63] Vgl. Seite 20f dieser Arbeit

[64] Vgl. hierzu die Thematik der "Salzburger Symposien" vom 7. bis 10.5.1964, vom 8. bis 12.6.1965, vom 31.5. bis 3.6.1966 und vom 16. bis 18.5.1967, die in der Neuen Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik als Heft 4, 5, 7, alle hrsg. v. Marian Heitger, dokumentiert ist: H. 4, Pädagogik als Wissenschaft. Eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik (Bochum 1966); H.5, Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik (Bochum 1966); H. 7, Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik (Bochum 1968).
Peter H e i t k ä m p e r spricht im Zusammenhang der hier angesprochenen Problematik sogar von einem "ideologischen Mythos der Empirie" (ders., Zur Problematik ideologischer Pädagogik ..., a.a.O. 179).

[65] Loch, W., a.a.O. 82ff

[66] im Original gesp.

[67] Loch, W., a.a.O. 91

[68] Darüber kann auch nicht die mit Bezug auf Langevelds "Anthropologie der Schule" aufgestellte Forderung nach einer "Anthropologie der Institutionen" hinwegtäuschen: vgl. Loch, W., a.a.O. 88.

[69] Vgl. hierzu Th. W. A d o r n o, Erziehung zur Mündigkeit, a.a.O. 94: "Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion"; und ders., a.a.O. 112: "...was ich mir zunächst unter Erziehung überhaupt vorstelle. Eben nicht sogenannte Menschenformung..., nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward, sondern die H e r s t e l l u n g e i n e s r i c h t i g e n B e w u ß t s e i n s. Es wäre zugleich von eminenter politischer Bedeutung; seine Idee ist, wenn man so sagen darf, politisch gefordert. Das heißt, eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen".

[70] Vgl. Loch, W., a.a.O. 93

[71] Vgl. ders., a.a.O. 97

[72] Vgl. ders., a.a.O. 99

[73] Vgl. ders., a.a.O. 100

[74] Vgl. ders., a.a.O. 101

[75] Loch zählt in seinem "Arbeitsprogramm einer Pädagogischen Anthropologie" (a.a.O. 95 f) als menschliche Grundphänomene die folgenden gesellschaftlichen Verhältnisbestimmungen u.a. zwar auf, schreibt ihnen aber keinen besonderen Stellenwert zu: "... d i e L e b e n s b e z i e h u n g e n zwischen Mensch und Ding, Mensch und Mitmensch, Mensch und Gott (z.B. das Naturverhältnis, die Ehe und die Freundschaft, aber auch die Feindschaft, die Gesellschaft, die Religion), d i e I n s t i t u t i o n e n (Familie, Sippe, Schule, Staat, Industriebetrieb, Kirche)...".
Inwiefern Loch diesem politischen oder gesellschaftlichen Aspekt in dem angekündigten Buch "Erziehung und Gruppe", Juventa-Verlag München - Grundfragen der Erziehungswissenschaft Bd. 8, nachgehen wird, kann im Moment nicht untersucht werden, da das Buch bei Fertigstellung der Arbeit noch nicht vorlag.

[76] Derbolav, J., Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft (Bonn 1959) 13

Kapitel I,4

[1] So nennt ihn treffend Th. W. A d o r n o, Jargon der Eigentlichkeit, a.a.O. 24

[2] Bollnow, O.F., Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik (Essen 1965)

[3] ders., a.a.O. 15

[4] ders., a.a.O.

[5] ders., a.a.O. 16

[6] ders., a.a.O.

[7] ders., a.a.O.

[8] ders., a.a.O. 23

[9] ders., a.a.O. 28

[10] ders., a.a.O.

[11] ders., a.a.O. 29

[12] Giel, K., Philosophie als Anthropologie; in: Flitner, A. (Hrsg.), Wege zur pädagogischen Anthropologie, a.a.O. 128ff

[13] Bollnow zitiert die einschlägigen Stellen bei Giel in: Die anthropologische Betrachtungsweise ..., a.a.O. 29

[14] Bollnow, O.F., a.a.O. 33

[15] Vgl. Seite 39 Anm. 29 dieser Arbeit.

[16] Bollnow, O.F., a.a.O. 34

[17] ders., a.a.O. 36

[18] ders., a.a.O.

[19] ders., a.a.O. 36

[20] Bollnow, O.F., a.a.O. 38f

[21] In einem frühen Aufsatz (Existenzerhellung und philosophische Anthropologie. Versuch einer Auseinandersetzung mit Jaspers; in: Blätter für deutsche Philosophie 13, 1938/39, 133-174, hier 150) sagt Bollnow eindeutig: "Es gibt kein Verstehen, das nicht von vornherein durch ein Wertbewußtsein geleitet wäre". Vgl. dazu auch ders., a.a.O. 147f Über die "Bedeutung der Tatsache" in der Geisteswissenschaft. Außerdem kritisiert Bollnow hier J a s p e r s scharfe "Verwerfung aller verbindlichen Aussagen vom Wesen des Menschen"! (a.a.O. 174).

[22] Bollnow, O.F., Die anthropologische Betrachtungsweise ..., a.a.O. 39

[23] Bollnow erläutert diese Methode vorwiegend mit Bezug auf L a n g e v e l d als eine "auf unmittelbarer Lebenserfahrung beruhende Methode... Aber dann muß man sich darüber im klaren sein, daß die phänomenologische Methode in ihrer Anwendung auf die anthropologische Betrachtung einen eigenen Charakter gewinnt, daß sie nicht mit einer anderweitig ausgebildeten Phänomenologie gleichgesetzt und nicht an ihrem Maßstab gemessen werden kann. Das gilt insbesondere gegenüber dem von H u s s e r l entwickelten und von einem Teil seiner Schüler festgehaltenen Begriff der Phänomenologie... Das Wort Phänomenologie behält hier also eine ganz freie Bedeutung. Es meint die vor allem in der Husserlschen Schule entwickelte Kunst der Beschreibung, die im Unterschied gegen alle konstruktiven Vorgriffe und gewaltsame Vereinfachung in der geduldigen Arbeit des Unterscheidens und Vergleichens die 'Phänomene' selber in den Blick zu bekommen versucht" (Bollnow, O.F., Die anthropologische Betrachtungsweise ..., a.a.O. 41f).

[24] Heidegger, Martin, Kant und das Problem der Metaphysik (Bonn 1929) 220, zitiert bei Bollnow, O.F., a.a.O. 37

[25] Giel, K., Philosophie als Anthropologie, a.a.O. 157, zitiert bei Bollnow, O.F., a.a.O. 40

[26] Bollnow, O.F., Krise und neuer Anfang. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie (Heidelberg 1966) 38

[27] Müller-Herlitz, U., Karl Marx ..., a.a.O. 46f

[28] Vgl. hierzu auch B r e z i n k a, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 81 ff: "Zur prognostischen Verwendung erziehungswissenschaftlicher Theorien".

[29] Bollnow, O.F., Krise und neuer Anfang, a.a.O. 19

[30] Vgl. hierzu auch Bollnows Auseinandersetzung mit D e r b o l a v: Bollnow, O.F., Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. Ein Diskussionsbeitrag; in: Begegnung. Wege der Forschung CCXXXI, hrsg. v. B. Gerner (Darmstadt 1969) 163-173. Der Imperativ: Du mußt dein Leben ändern!, der von Derbolav als stetes Anderswerden verstanden wird, wird von Bollnow als die e i n e wesentliche Wendung von der Verfallenheit zur Eigentlichkeit der Existenz gedeutet (ders., a.a.O. 166).

[31] Vgl. Bollnow, O.F., Krise und neuer Anfang, a.a.O. 24f, 46 u.ö.

[32] Vgl. v.V., Karl Marx, a.a.O. 31ff

[33] Bollnow, O.F., a.a.O. 25

[34]Vgl. v.V., a.a.O. 18

[35]Um eventuellen Mißverständnissen vorzubeugen, sei jedoch betont, daß ich damit n i c h t behaupte, das Sollen sei logisch aus dem Sein zu erschließen!
Vgl. hierzu auch die Auseinandersetzung Bollnows mit J a s p e r s: Bollnow, O.F., Existenzerhellung und philosophische Anthropologie, a.a.O. 163, wo der Jasperschen "Existenzerhellung" als kompromißlosem Durchhalten der Unruhe gegenüber einem sicheren "Wissensbesitz" von Bollnow entgegengehalten wird: "Erst die 'ontologische' Verfestigung gibt einer philosophischen Lehre die Härte, in der sie eigentliche Existenz zu wecken imstande ist". Andererseits bezeichnet Bollnow aber die Jaspersche Methode als "eine folgerichtig und bis ins einzelne durchgeführte Sicherung der Unsicherheit gegen jedes mögliche Festwerden in der Sicherheit" (ders., a.a.O. 166).

[36]Bollnow, O.F., Die anthropologische Betrachtungsweise ..., a.a.O. 41

[37]ders., a.a.O. 40. Vgl. hierzu auch ders., Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften (Mainz 1949).

[38]Bollnow, O.F., Die anthropologische Betrachtungsweise ..., a.a.O. 43

[39]ders., a.a.O. 44

[40]ders., a.a.O.

[41]ders., a.a.O. 45

[42]Vgl. Seite 42 ff dieser Arbeit.

[43]Bollnow, O.F., a.a.O. 47f

[44]Siehe Seite 43ff dieser Arbeit.

[45]Vgl. auch Bollnow, O.F., a.a.O. 76 Anm. 92

[46]gesp. von mir - d.V.

[47]Bollnow, O.F., a.a.O. 48

[48]ders., a.a.O. 60

[49]ders., a.a.O. 48f

[50]ders., a.a.O. 49

[51]abgesehen natürlich von der auf Seite 48ff dieser Arbeit aufgezeigten prinzipiellen Unterscheidung

[52]Vgl. hierzu die unterschiedliche Redeweise über Menschenbilder (Bollnow, O.F., a.a.O. 15f, wo vorgegebene "Menschenbilder" mit Vorstellungen über das "Wesen" des Menschen gleichgesetzt werden) und v.V., Karl Marx, a.a.O. 66 Anm. 2, wo die im Anschluß an Herbert M a r c u s e herausgearbeitete dialektische Zusammengehörigkeit von "Wesen" und "Existenz" erörtert wird.
Widersprüchlich definiert Bollnow auch die methodische Arbeit des Philosophen: einmal ist diesem das Menschenbild das "Primäre" (Bollnow, O.F., a.a.O. 16), andererseits ist gerade das "Prinzip der offenen Frage" ein spezifisch philosophisches Produkt (vgl. ders., a.a.O. 43ff).

[53]Bollnow, O.F., a.a.O. 60

[54]ders., a.a.O. 52: "So mag auch eine spätere Geschichtsschreibung in den Arbeiten unserer Zeit ein solches implizites Menschenbild finden. Aber das darf uns heute nicht bekümmern".

[55]ders., a.a.O. 52

[56]Bollnow, O.F., Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung (Stuttgart 3.Aufl.1959)

[57]Vgl. ders., a.a.O. 22, 72, 74 u.ö.
Die Ablehnung jeden Menschenbildes in der "anthropologischen Betrachtungsweise" scheint mir bei Bollnow relativ neuen Datums zu sein.

[58]Bollnow, O.F., a.a.O. 74

[59]Vgl. ders., a.a.O. 22

[60]ders., a.a.O. 21

[61]ders., Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie (Heidelberg 1966)

[62]ders., a.a.O. 110

[63]Bollnow, O.F., Krise und neuer Anfang, a.a.O. 117

[64]ders., a.a.O. 120

[65]ders., a.a.O. 122

[66]ders., a.a.O. 126

[67]ders., a.a.O.

[68]ders., a.a.O. 127

[69]ders., a.a.O. 129

[70]Auch Wolfgang B r e z i n k a konstatiert einen Wechsel in der Thematik Bollnows, vgl. dazu ders., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 134ff, bes. 136 Anm. 98, wo Brezinka feststellt, daß die Vorrangigkeit der Wirklichkeitserfassung von Bollnow erst 1969 (Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik; in: Erziehung in anthropologischer Sicht, Zürich 1969, 15-50) herausgestellt wird gegenüber dem noch 1964 primären Anspruch auf Wertung und Normgebung (vgl. Bollnow, O.F., Pädagogische Forschung und philosophisches Denken; in: Hermann Röhrs, Hrsg., Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 1964, 229)
Eine Stellungnahme zu solchen sachlichen Differenzen findet sich meines Wissens bei B o l l n o w selbst nicht. Deshalb seien noch einmal ältere Textstellen zitiert, um den Wandel zu konkretisieren, der uns hier speziell in bezug auf das Bollnowsche Menschen- und Philosophieverständnis interessiert. Oben wurde schon darauf hingewiesen, wie sich vielleicht aus der Zusammenstellung der Phänomene, die Bollnow in früheren Arbeiten analysierte, gewisse Rückschlüsse auf das ihn prägende Menschenverständnis ziehen lassen. So werden in "Existenzphilosophie und Pädagogik" die Eigentlichkeit und die Uneigentlichkeit befragt, Begriffe wie Krise, Erweckung, Ermahnung, Befehl, Appell,

Predigt, Begegnung u.a. als pädagogische Probleme untersucht, weiterhin in den "philosophischen Aufsätzen" über "Maß und Vermessenheit des Menschen" (Göttingen 1962) meditiert und als Mittel gegen die moderne Unbehaustheit des Menschen wie gegen andere durch die Technik bedingte "dämonische" Erscheinungsformen in der Gegenwart u.a. eine kaum verhüllte Eigenheimideologie in Form einer "Philosophie der anthropologischen Bedeutung des Hauses" betrieben, die in ihrer bizarren Begeisterung für die Idylle des trauten Heims mehr als weltfremd anmutet: "Man hat von verschiedenen Seiten her das Wesen des Menschen zu bestimmen gesucht, ...eine nicht minder fruchtbare Möglichkeit läge im Hausbau. Denn das Haus ist die Form, wie der Mensch durch schützende Mauern und ein begrenzendes Dach einen eigenen Raum als seinen Wohnraum von der feindlichen Außenwelt absondert. So entsteht die Scheidung zwischen den beiden Bereichen, die für das menschliche Leben grundlegend ist: Da 'draußen' bleibt das Chaos, bleibt die bedrohliche 'Welt', in die der Mensch immer wieder hinaus muß, um dort seine Aufgaben zu erfüllen, aber nachdem er sein Werk getan hat, kehrt er ermüdet zurück in den Schutz seines Hauses, um hier seine Ruhe und seinen Frieden zu finden und in diesem Bereich wieder zu sich selber zu kommen. Nicht daß der Mensch sich in sein Haus ängstlich verkriechen sollte; er muß immer wieder hinaus, um in der Welt seinen Auftrag zu erfüllen; aber umgekehrt kann er ihn nur erfüllen, wenn er in seinem Haus die Stätte der Geborgenheit und die Möglichkeit des Ausruhens und der Sammlung gefunden hat. Die innere Gesundheit des Menschen hängt von dem richtigen Gleichgewicht zwischen diesen beiden Seiten, dem 'Haus' und der 'Welt' ab. Nachdem die Existenzphilosophie die Unheimlichkeit der Welt in ihrer ganzen Bedrohung sehen gelehrt hat, kommt es heute entscheidend darauf an, das Gegengewicht in der friedlichen Welt des Hauses zu pflegen" (Bollnow, O.F., Maß und Vermessenheit, a.a.O. 21).
Auch der anschließende Hinweis Bollnows selbst auf mögliche Kritik (ders., a.a.O. 22) kann mit dieser Art von Philosophie nicht versöhnen, die letztlich einen Rückzug aus der "Welt" und nicht die Gestaltung eben dieser Welt zu einer möglichen besseren fordert. So bleibt für diese Äußerungen wahrlich nur die Charakterisierung durch A d o r n o (s. oben Seite 46 Anm. 1) übrig und die Feststellung, daß ein philosophisches Gestimmtsein weder der Philosophie noch der Pädagogik zuträglich scheint. Solch lähmendes "Philosophieren" sollte jedoch nicht mit "Philosophie" identifiziert werden, und die berechtigte Ablehnung jener Stimmungen berechtigt nicht die Forderung nach einer Pädagogik ohne philosophische Grundlegung.

[71] Bollnow, O.F., Krise und neuer Anfang, a.a.O. 141

[72] ders., a.a.O. 106f

[73] "Wo es wirklich um letzte Dinge geht - und nur von ihnen sprechen wir, weil in den Geisteswissenschaften alles auf diese bezogen ist" (ders., Existenzphilosophie und Pädagogik, a.a.O. 110).

[74] ders., a.a.O. 111f

[75] ders., a.a.O. 121

Kapitel I,5

[1]Sofern hier noch einmal betont werden muß, was ich unter Autonomie verstehe, möchte ich dies so tun: Autonomie sehe ich als methodische Eigenständigkeit in Abgrenzung von anderen Fragestellungen, was jedoch eine Zusammenarbeit der verschiedenen Wissenschaften nicht ausschließt, sondern geradezu voraussetzt. Autonomie soll demgegenüber aber nicht heißen, daß ein Wissenschaftler - quasi nebenbei - sich in anderen Disziplinen ohne deren spezifisches Instrumentarium umtut; daß also z.B. Einzelwissenschaftler oder Pädagogen "philosophieren". Die philosophische Grundlegung pädagogischer Fragestellungen durch Philosophen ist auch keine heteronome Begründung, da m.E. die pädagogischen Aufgaben - als theoretische und praktische - anderer Natur sind.

[2]Vgl. zum "traditionellen" Philosophieverständnis auch T o p i t s c h, E., Begriff und Funktion der Ideologie; in: ders., Philosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, a.a.O. 30f.

[3]Vgl. hierzu B r e z i n k a, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 8: "Wird der normative Gehalt eines pädagogischen Systems offen als solcher gekennzeichnet, wird also die Einführung von Wertprämissen, zu denen man sich bekennt, ausdrücklich als eine meta-wissenschaftliche Entscheidung dargestellt, so hat wenigstens jeder die Möglichkeit zu erkennen, worum es sich handelt. Viel bedenklicher sind pädagogische Systeme, die kryptonormative Aussagen enthalten".

[4]Vgl. hierzu Derbolav, J., Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie, a.a.O. 10f.

[5]Brezinka, W., a.a.O. 140

Kapitel I,6

[1]Siehe Seite 43 Anm. 52 dieser Arbeit.

[2]Dickopp, K.-H., Der Anspruch der Pädagogischen Anthropologie, a.a.O. 45

[3]ders., a.a.O.

[4]Praxis aber als "ethisches Tun" verstanden.

[5]Horkheimer, M., Bemerkungen zur philosophischen Anthropologie. Vgl. Seite 16 Anm. 60 dieser Arbeit.

[6]Dickopp, K.-H., a.a.O. 46f

[7]ders., a.a.O. 48

[8]ders., a.a.O. 49

[9]ders., a.a.O.

[10]Dickopp stellt auch die Frage nach dem "außerpädagogisch Vorgegebenen", mit dem "an die Phänomene herangegangen wird, wenn etwas als 'sinnvoll' und 'notwendig' verstanden werden soll; fraglich bleibt, ob die pädagogische Sicht allein

überhaupt den Zugang zu einem 'Wesen des Menschen im ganzen' vermitteln kann? Gibt sie hier die Bindung an das, was Erziehung 'ist', nicht schließlich ganz auf?" (ders., a.a.O. 51).

[11]ders., a.a.O. 50

[12]ders., a.a.O. 49 mit Verweis auf Klaus S c h a l l e r.

[13]ders., a.a.O. 49

[14]ders., a.a.O. 50

[15]ders., a.a.O. 47

[16]ders., a.a.O. 52

[17]ders., a.a.O.

[18]ders., a.a.O.

[19]ders., a.a.O.

[20]ders., a.a.O.

[21]ders., a.a.O. 53

[22]ders., a.a.O. 54

[23]Dickopp, K.-H., a.a.O. 54

[24]ders., a.a.O. 55

[25]ders., a.a.O.

[26]Im Text steht "die", was aber offensichtlich ein Druckfehler ist, die übrigens in diesem nur 12 Seiten langen Aufsatz kaum zu zählen sind.

[27]Dickopp, K.-H., a.a.O. 55

[28]ders., a.a.O. 56

[29]ders., a.a.O.. Als "Prinzip" versteht Dickopp dabei jedoch dasjenige, was "erst im Handlungszusammenhang...(das) Telos des Handelns und damit auch die pädagogische Fragestellung nach den Normen" konstituiert (ders., a.a.O. 56).

[30]Dickopp zitiert hier Martin B u b e r.

[31]Dickopp, K.-H., a.a.O. 56

[32]Vgl. ders., a.a.O. 56, oben Anm. 29

[33]Vgl. ders., a.a.O., oben Anm. 31

[34]Vgl. oben Seite 64 Anm. 4 dieser Arbeit.

Kapitel II,0

[1]Blankertz, Herwig, Pädagogische Theorie und empirische Forschung; in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, a.a.O. 65

[2]ders., a.a.O.

[3]Vgl. die auf Seite 44 Anm. 64 dieser Arbeit angegebene Literatur.

[4]Heitger, M., Vorwort; in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, a.a.O. 3

[5]ders., a.a.O.

[6]Vgl. den in Anm. 1 genannten Aufsatz, a.a.O. 65-78

[7]Blankertz, H., a.a.O. 75 Anm. 5

[8]Hartmann, W., Zur Problematik der verschiedenen Begründungsansätze und Methoden wissenschaftlicher Pädagogik; in: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik, hrsg. v. M. Heitger, a.a.O. 7

[9]Zur Kritik an dieser Auffassung, "das empirische Sinnkriterium Poppers zum Kriterium der Wissenschaft überhaupt" zu machen, vgl. N e e m a n n, Ursula, Zum Theorienpluralismus in der Erziehungswissenschaft; in: Studien zur Wissenschaftstheorie 6 (Weisenheim 1971) 224. Nach U. Neemann genügen "diesem Kriterium aber...Logik und Mathematik ebensowenig wie die metaphysischen Systeme der Geisteswissenschaft" (dies., a.a.O.).

[10]Mollenhauer, K., Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik; in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, a.a.O. 53

[11]ders., a.a.O. 54

[12]ders., a.a.O.

[13]ders., a.a.O.

[14]Habermas, Jürgen, Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Ein Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno; in: Horkheimer, M. (Hrsg.), Zeugnisse, Festschrift für Th. W. Adorno (Frankfurt 1963); ebenso die anschließende Kontroverse mit Hans Albert in der "Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 1964 und 1965

[15]Mollenhauer, K., a.a.O. 63 Anm. 2

[16]Bokelmann, H., Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft; in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe 2 (München 1970) 211ff skizziert diesen Theorietypus neben dem "hermeneutisch-spekulativen", dem "deskriptiv-phänomenologischen" Theorietypus und weiteren Theorieansätzen.
Im Zusammenhang dieser Arbeit scheint es jedoch reizvoll, hauptsächlich die "empirisch-positivistische" Richtung zu untersuchen, weil dort die stärkste Konfrontation mit Philosophie vorliegt.

[17]Bokelmann, H., a.a.O. 212

[18]Die Anwälte der empirischen Richtung bevorzugen für ihren eigenen Standpunkt den Begriff "Erziehungswissenschaft"; vgl. u.a. Mollenhauer, K., a.a.O. 53 sowie Brezinka, W., Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Rudolf Lochners "Deutscher Erziehungswissenschaft"; in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965) 282f u.ö.

[19]Bokelmann, H., a.a.O. 257f

[20]"in ihrer Geltung" im Original gesp.

[21]Fischer, W., Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungen für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen; in: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik, a.a.O. 50

[22]Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 48

[23]ders., a.a.O. 49 mit Verweis auf Alois Fischer

[24]ders., a.a.O.

[25]Funke, Gerhard, Die Problematik der rein empirisch betriebenen Pädagogik; in: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik, a.a.O. 75

Kapitel II,1

[1]Blankertz, H., Pädagogische Theorie und empirische Forschung a.a.O. 65

[2]Brezinka, W., Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit; in: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959) 1-34

[3]ders., a.a.O. 4

[4]ders., a.a.O. 5

[5]ders., a.a.O.

[6]ders., a.a.O. 11

[7]ders., a.a.O. 10

[8]ders., a.a.O. 28

[9]ders., a.a.O.

[10]ders., a.a.O. 30

[11]ders., a.a.O. 29

[12]ders., a.a.O. 33. Brezinka zitiert hier am Schluß F l i t n e r, W., Die Sozialwissenschaften als pragmatisch-hermeneutische Disziplinen und ihr Verhältnis zur Theologie; in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 2 (1957) 133.

[13]Brezinka, W., Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965) 270-287

[14]ders., a.a.O. 282f. Vgl. auch ders., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 3f

[15]ders., Eine kritische Prinzipiengeschichte ..., a.a.O. 271

[16]ders., a.a.O. 282. Brezinka zitiert hier Lochner, R., Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung (Meisenheim am Glan 1963) 428.

[17]Brezinka, W., a.a.O. 280 mit Zitat von Lochner, R., a.a.O. 360

[18] Brezinka, W. Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher; in: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) 53-88

[19] ders., a.a.O. 61

[20] Vgl. dazu ders., a.a.O.
66: "seiner philosophisch-theologischen Vorentscheidungen"
78: "die allumfassende Ganzheitsschau der philosophischen und religiösen Weltdeutung"
79: "die philosophisch-theologischen Grundbegriffe"

[21] Brezinkas Kritik ist entschieden schärfer in: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 138ff

[22] Brezinka, W., Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik, a.a.O. 85

[23] Vgl. dazu ders., a.a.O.
60: "Hier wie später hält sich der Verfasser ganz in den traditionellen Bahnen der scholastischen Philosophie"
61: "Henz hat sich dafür entschieden, seine Theorie der Erziehung ohne jeden kritischen Vorbehalt auf der Basis der scholastischen Philosophie zu entwerfen... Es handelt sich...weitgehend um 'Katholische Philosophie der Erziehung vom scholastischen Standpunkt aus'".

[24] Vgl. Brezinka, W., Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. Eine Antwort an Heinrich Rombach; in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967) 135-168. Zu dieser etwa drei Jahre dauernden Kontroverse vgl. N e e m a n n, U., Zum Theorienpluralismus in der Erziehungswissenschaft, a.a.O. 220 ff.

[25] Brezinka, W., Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik, a.a.O. 62

[26] Um mich hier nicht der gleichen Replik wie der gegen Rombach gerichteten auszusetzen (vgl. Brezinka, W., Über den Wissenschaftsbegriff..., a.a.O. 143), möchte ich noch einmal auf folgende Stelle hinweisen, wo Brezinka ausdrücklich sagt: "Es wird zwar (von Henz - d.V.) definiert: 'Pädagogik ist die Wissenschaft von der Erziehung' , aber was tatsächlich ausgeführt wird, ist weitgehend der Philosophie der Erziehung...zuzurechnen" (Brezinka, W., Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik, a.a.O. 60).

[27] Daß dies von mir unmißverständlich abgelehnt wird, wurde schon oben Seite 22f Anm. 3 dieser Arbeit erwähnt.

[28] Rombach, H., Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft, Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung; in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967) 37-69

[29] Brezinka, W., Über den Wissenschaftsbegriff..., a.a.O. 140

[30] ders., a.a.O. 151

[31] ders., a.a.O. 159 Anm. 75. Vgl. hierzu auch unsere Kritik an "Philosophierenden Pädagogen".

[32] ders., a.a.O. 167f mit Zitat von P o p p e r, Karl R., Die offene Gesellschaft und ihre Feinde Bd. II (Bern 1958) 272

[33]Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. VII

[34]ders., a.a.O. V

[35]ders., a.a.O. VI

[36]ders., a.a.O.

[37]ders., a.a.O. VII: "Das bedeutet, daß es in der Metatheorie noch weniger als in den Einzelwissenschaften endgültiges oder unangreifbares Wissen gibt".

[38]ders., a.a.O.VI

[39]Brezinka gibt eine Übersicht über die einschlägigen Werke der genannten Autoren in: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 6 Anm. 26. Vgl. auch ders., a.a.O. 23, wo als Vertreter der "Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie im weitesten Sinne des Wortes" noch genannt werden: Victor Kraft, Karl Raimund Popper, Wolfgang Stegmüller, Hans Albert und Bela Juhos.

[40]Brezinka, W., a.a.O. 6

[41]ders., a.a.O. 6f

[42]ders., a.a.O. 3

[43]Brezinka, W., a,a.O. 7. Vgl. hierzu auch Topitsch, E., Restauration des Naturrechts? Sachgehalte und Normsetzungen in der Rechtstheorie; in: ders., Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, a.a.O. 60, 65 und 67.

[44]Brezinka, W., a.a.O. 12 mit Bezug auf P o p p e r: "Die Wissenschaft muß mit Mythen beginnen und mit der Kritik an Mythen" (Popper, K.R., Science: Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge, London, 2.Aufl. 1965, 50).

[45]Brezinka, W., a.a.O. 12

[46]ders., a.a.O. 13

[47]ders., a.a.O. 19f

[48]ders., a.a.O. 21f

[49]Vgl. ders., a.a.O. 23

[50]ders., a.a.O.

[51]ders., a.a.O.

[52]Albert, Ha., Ethik und Meta-Ethik, a.a.O. 512

[53]Vgl. Seite 50f dieser Arbeit.

[54]Schaller, K., Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft; in: ders., und K.-H. Schäfer, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik (Heidelberg 1971) 10

[55]ders., a.a.O. 13

[56]Vgl. hierzu auch Heemann, U., Das Problem der Konstituierung eines wissenschaftlichen Gegenstandsbereichs für die Erziehungswissenschaft, eine Situationsanalyse; in: ibw-Journal 10 (15.11.1972) 1-7, besonders 2: "Wolfgang Brezinka, der Gegner der 'Geisteswissenschaftler', (faßte) bei dem Versuch, den Wissenschaftsbegriff zu präzisieren, seinen Wissenschaftsbegriff so eng, daß faktisch nur die Erfahrungswissenschaften darunterfallen und neben Jurisprudenz,

Theologie und Ethik auch die Philosophie keine Wissenschaft im strengen Sinn mehr ist".

[57]Vgl. zum heutigen Stand der Diskussion: Albert, Hans und Topitsch, Ernst (Hrsg.), Werturteilsstreit. Wege der Forschung CLXXV (Darmstadt 1971), sowie Topitsch, E., Konventionalismus und Wertproblem in den Sozialwissenschaften; in: ders., Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, a.a.O. 133-150.

[58]Brezinka, W., a.a.O. 68

[59]ders., a.a.O. 116

[60]Vgl. dazu u.a. ders., a.a.O. 77 mit dem Beispiel von Popper: "Gegeben ist die Tatsache, daß ein bestimmter Faden reißt, nachdem ein bestimmtes Gewicht daran gehängt worden ist", sowie die dazugehörenden kausalen Erklärungen. Siehe auch Mollenhauers Auseinandersetzung mit Brezinkas Wissenschaftsbegriff: Mollenhauer, K., Erziehung und Emanzipation (München 6.Aufl. 1973) 12ff.

[61]ders., a.a.O. 88

[62]ders., a.a.O. 90

[63]Vgl. Brezinka, W., a.a.O. 73ff und 77ff.
Andererseits geht Brezinka aber wieder von einer prinzipiellen Gleichheit bei der Erklärung naturwissenschaftlicher Experimente und der Erklärung erzieherisch relevanter Sachverhalte aus: "Das ideale Modell der Erklärung ist für die Naturwissenschaften wie für die Sozial- und Kulturwissenschaften, für die theoretischen wie für die historischen Disziplinen gültig"(ders., a.a.O. 78).

[64]ders., a.a.O. 81

[65]ders., a.a.O. 68

[66]im Original gesp.

[67]im Original gesp.

[68]ders., a.a.O. 68

[69]ders., a.a.O.

[70]ders., a.a.O.

[71]Vgl. auch ders., a.a.O. 69, wo noch einmal Werturteile definiert werden als die "grundsätzlichen Entscheidungen zugunsten bestimmter normativer Voraussetzungen der Wissenschaft".

[72]Vgl. ders., a.a.O. 112: "Es muß also zunächst zwischen den P h i l o s o p h i e r e n a l s T ä t i g k e i t oder k o g n i t i v e m P r o z e ß und der P h i l o s o p h i e a l s P r o d u k t, a l s k u l t u r e l l e r O b j e k t i v a t i o n o d e r a l s A u s s a g e n s y s t e m unterschieden werden".

[73]Vgl. hierzu auch Bokelmann, H., Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft, a.a.O. 252

[74]Brezinka, W., a.a.O. 68

[75]ders., a.a.O. 71

[76]ders., a.a.O.

[77]Brezinka, W., a.a.O. 41

[78]ders., a.a.O. 115

[79]im Original gesp.

[80]im Original gesp.

[81]ders., a.a.O. 116

[82]Vgl. ders., a.a.O. 112 und Anm. 72 oben.

[83]ders., a.a.O. 117

[84]ders., a.a.O.

[85]im Original gesp.

[86]ders., a.a.O. 72; Brezinka zitiert hier am Schluß Hans Albert, Das Werturteilsproblem im Lichte der logischen Analyse; in: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft 112 (1956) 189.

[87]Brezinka, W., a.a.O. 119ff und 141ff

[88]ders., a.a.O. 117ff und 151ff

[89]ders., a.a.O. 119

[90]ders., a.a.O. 119f

[91]im Original gesp.

[92]im Original gesp.

[93]ders., a.a.O. 120

[94]Zur "Realwissenschaft" vgl. ders., a.a.O.
21: "Das Ziel der Wissenschaft sind Erkenntnisse, das Ziel der Realwissenschaften dementsprechend Erkenntnisse über die Wirklichkeit".
93: "...Real- oder Erfahrungswissenschaften. Ihre Grundlagen bilden Aussagen über beobachtbare Vorgänge".

[95]Brezinka sieht also nicht, daß zur "Wirklichkeit", die er übrigens völlig unreflektiert und einseitig naturwissenschaftlich ausgerichtet versteht (der Begriff taucht dazu nicht einmal im Register auf), auch das in Texten niedergelegte Reflexionswissen um die "Wirklichkeit" gehört (vgl. die Einleitung dieser Arbeit). Wenn das in solchen Texten enthaltene Material der Philosophie nämlich nicht "real" und als Grundlage wissenschaftlicher Forschung ungeeignet wäre, so hätte auch die Geschichtswissenschaft kein entsprechendes Objekt, denn zu ihren Materialien gehören - wie bekannt - nicht nur die schriftlichen Quellen in bloßer fixierter Überliefertheit, sondern für Historiker sind "Quellen nicht mehr nur ausschließlich als Zeugnis für das geschichtliche Ereignis, sondern (sie) suchen sie auch als Ausdruck und Gestaltungsform...einer bestimmten geistigen Welt zu verstehen" (Quirin, Heinz, Einführung in das Studium der mittelalterlichen Geschichte, Braunschweig 3.Aufl. 1954, 48).
Brezinka ordnet aber die historischen Wissenschaften eindeutig den "empirischen, Real- oder Erfahrungswissenschaften" zu (ders., a.a.O. 92f).

[96] ders., a.a.O. 116. Vgl. auch ders., a.a.O. 112: "In unserem Zusammenhang ist mit 'Philosophie' ein Aussagensystem gemeint. Negativ läßt sich von ihm sagen, daß es von anderer Art ist als die Aussagensysteme der Realwissenschaften".

[97] Vgl. Brezinka, W., a.a.O. 137 Anm. 108 mit Bezug auf englischsprachige Autoren.

[98] ders., a.a.O. 13

[99] Albert, H., Ehtik und Meta-Ethik, a.a.O. 511f

[100] Vgl. hierzu Neemann, U., Zum Theorienpluralismus in der Erziehungswissenschaft, a.a.O. 224f: "Indem Brezinka aber alle metawissenschaftlichen Aussagesysteme und damit auch die Philosophie auf ein vorwissenschaftliches Feld verweist, entzieht er sich zugleich der Basis seiner Kritik und kommt seinen Gegnern nicht nur mit der Betonung der empirisch erfaßbaren Wirklichkeit, sondern auch in seinem Verständnis von Philosophie entgegen; denn seine eigene wissenschaftstheoretische Begründung erfolgt ja von einer philosophischen Basis her". Und dies., a.a.O. 228: "Der Streit um die Wissenschaftlichkeit der einzelnen Methoden in der Erziehungswissenschaft ging also letztlich gar nicht um die Frage empirischer Methoden oder nicht empirischer Methoden, sondern um die allgemeine Geltung der formalen Logik... Diese Frage jedoch ist zugleich eine philosophische... Will man aber auch diese Frage auf wissenschaftlicher Basis diskutieren, dann muß man zunächst definieren, was Wissenschaft ist, und nachweisen, daß auch die Philosophie eine Wissenschaft ist. Denn wenn sie dies nicht wäre, wie manche Methodenkritiker anzunehmen scheinen, dann müßten sich auch die Methodenkritiker vorwerfen lassen, daß sie den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ihrer Methoden selber auf unwissenschaftliche Art vortragen".

[101] Vgl. Brezinka, W., a.a.O. 114: "Mit dem Übergang von der philosophisch-spekulativen zur beschreibend-erklärenden Behandlung eines Fragenkomplexes entsteht eine theoretische Wissenschaft, die zu betreiben dann nicht mehr Sache der Philosophie ist".

[102] Vgl. ders., a.a.O. 137: "Theorien für Handlungen wie das Erziehen werden...entworfen, um das Handeln zu lenken; sie haben zu bestimmen, was getan und was nicht getan werden soll". Vgl. hierzu auch ders., a.a.O. 166-180.

[103] ders., a.a.O. 151
Siehe hierzu Z e c h a, G., Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 589, der - ohne auf die Unterscheidung zwischen "Philosophie der Erziehung" und "Philosophie der Philosophie der Erziehung" einzugehen - B r e z i n k a s "Philosophie der Erziehung" als aus "deskriptiven Sätzen und Werturteilen bzw. Normen" bestehend ansieht.

[104] ders., a.a.O. 158

[105] ders., a.a.O.

[106] Hans Albert, auf den sich Brezinka doch so oft beruft, unterscheidet in seinem Aufsatz "Ethik und Meta-Ethik" deutlich die "analytische Meta-Ethik" von der "normativen Ethik" (Albert, H., Ethik und Meta-Ethik, a.a.O. 472ff bes. 503). Davon unabhängig ist jedoch, "daß in Wirklichkeit...bestimmte ethische Systeme z u s a m m e n mit bestimmten meta-ethischen Auffassungen aufzutreten und gemeinsam den Sprachgebrauch in den sozialen Gruppen zu beeinflussen (pflegen), in denen sie akzeptiert werden" (ders., a.a.O. 506). Weiterhin interessant ist auch Alberts Aussage, daß "eine solche Meta-Ethik nicht neutral sein kann in bezug auf ethische Systeme, ebensowenig wie eine Wissenschaftslehre neutral sein kann in bezug auf wissenschaftliche Theorie" (ders., a.a.O.).

[107] Dieser einseitig-verallgemeinernde Gebrauch des Wortes "normativ" bei Brezinka verweist auf die Notwendigkeit einer begrifflichen und definitorischen Differenzierung, die Hans Bokelmann für die Pädagogik jedoch schon 1964 geleistet hat! (Bokelmann, H., Das Normproblem in der Pädagogik; in: 5. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1964) 64-68.

[108] Vgl. Brezinka, W., a.a.O. 72

[109] Albert, H., Ethik und Meta-Ethik, a.a.O. 507ff. Vgl. hierzu nochmals den sehr interessanten und aufschlußreichen Aufsatz von G. Zecha, a.a.O. 583-598. Zecha geht davon aus, daß "für die Wissenschaftlichkeit einer Disziplin... die Kritisierbarkeit der in ihr vorkommenden Sätze von entscheidender Bedeutung" (593) ist, um daraus konsequent zu folgern: "man darf als pädagogischer Meta-Theoretiker nicht einerseits leugnen, daß Normen begründet werden können und anderseits Kritik an Normen fordern. Wenn man die Auffassung vertritt, daß eine Normbegründung...unmöglich ist, dann muß man auch einsehen, daß aus denselben Gründen eine Normenkritik unmöglich ist" (598).
Siehe hierzu auch die Besprechung des Aufsatzes in dieser Arbeit Seite 102ff.

[110] Menze, C., Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen; in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, a.a.O. 46f.

[111] Brezinka, W., a.a.O. 124

[112] Als kurzen historischen Überblick über "Die Abklärung pädagogischer Erziehungsziele und Bildungsideale von Herbart über Schleiermacher und Humboldt zu Pestalozzi und Litt" vgl. R o t h, H., Pädagogische Anthropologie I, a.a.O. 271-310, sowie zur gegenwärtigen Diskussionslage, ders., a.a.O. 311-360.

[113] Brezinka, W., Was sind Erziehungsziele? in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 497-550

[114] ders., a.a.O. 533 mit Hinweis auf Klafki; das Wort "soll" ist im Original gesp.

[115] ders., a.a.O. 533

[116] Brezinka, W., a.a.O. 534

[117] Topitsch, E., Die Menschenrechte als Problem der Ideologiekritik; in: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, a.a.O. 94

[118] ders., a.a.O. 96

[119] Brezinka, W., a.a.O. 499

[120] Topitsch, E., a.a.O. 91f

[121] Myrdal, G., Politisches Manifest über die Armut in der Welt (dtsch. Frankfurt 1970)

[122] ders., a.a.O. Vorwort zur deutschen Ausgabe VIII

[123] ders., a.a.O. 25

[124] ders., a.a.O. 7. Hans B o k e l m a n n führt für diesen Sachverhalt den Begriff "Vorahmung" ein; vgl. ders., Maßstäbe pädagogischen Handelns (Würzburg 1965) 11: "Das Wort 'Vorahmung'...besagt, daß wir die nächste und weitere Zukunft, deren Maße wir noch nicht kennen können, und die im einzelnen auch nur schwer abzuschätzen sind, aufgrund gegenwärtiger Anzeichen (Vorzeichen) schon bemessen und in die Planung und Reform unseres Bildungs- und Erziehungswesens einbeziehen müssen". Siehe hierzu auch u.a. Roth, H., Pädagogische Anthropologie I, a.a.O. 333f, und Bokelmann, H., Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Propädeutik; in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 45 (1969) 173-206

[125] Topitsch, E., a.a.O. 86f

[126] Brezinka, W., a.a.O. 520

[127] ders., a.a.O. 536

[128] Schaller, K., Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft, a.a.O. 9

[129] Brezinka, W., a.a.O. 550

[130] Klaus Mollenhauer hält eine solche Ergänzung, die auch bei Brezinkas Definition des Erziehungsbegriffs fehlt (vgl. ders., Über Erziehungsziele; in: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 613, zit. bei Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, 23), für überflüssig: "Die hier vorgenommene radikale Ausklammerung aller gesellschaftlichen Komponenten erscheint dadurch legitimiert, daß diese als Konkretisierungen jedes einzelnen Definitions-Merkmals im Vorgang erziehungswissenschaftlicher Forschung, vor allem aber durch die je notwendigen Interpretationen eingeführt werden können. Interpretationen sind anders als in einem historisch-gesellschaftlichen Bedeutungs-Kontext ja gar nicht denkbar" (Mollenhauer, K., a.a.O. 24). Vgl. aber auch Mollenhauers Kritik an Brezinkas Erziehungsbegriff, a.a.O. 27f.

[131] Vgl. hierzu Marx, K., Ökonomisch-philosophische Manuskripte; in: Werke I, hrsg. v. H.-J. Lieber und P. Furth (Stuttgart 1962) 597, sowie die 6. Feuerbachthese, und dazu u.a. Müller-Merlitz, U., Karl Marx, a.a.O. 40. Einen kurzen

Überblick über die Entwicklung des Marxschen Verständnisses von Mensch-Individuum-Gemeinwesen gibt Schmidt, A., Emanzipatorische Sinnlichkeit, a.a.O. 20f mit Anm. 31.

[132] Klafki, W., Normen und Zeile in der Erziehung; in: ders., (Hrsg.) Erziehungswissenschaft 2 (Frankfurt 1970) 16

[133] ders., a.a.O. 17

[134] ders., a.a.O. 21

[135] ders., a.a.O. 22

[136] ders., a.a.O.

[137] ders., a.a.O.

[138] ders., a.a.O.

[139] ders., a.a.O.

[140] ders., a.a.O. 30

[141] ders., a.a.O.

[142] Habermas, J., Anthropologie; in: Fischer-Lexikon Philosophie, hrsg. v. A. Diemer und I. Frenzel (Frankfurt 1958) 19

[143] Vgl. Topitsch, E., Marxismus und Gnosis; in: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, a.a.O. 294f

[144] Final Report of the Third International Conference on Adult Education. Convened by Unesco, Tokyo, 25 July - 7 August 1972 (Paris, 26. Oct. 1972)

[145] "Funktionale Erziehung" bedeutet in diesem Kontext die Integration der (in der Dritten Welt) vorwiegend erwachsenen Edukanden in eine sich entwickelnde Gesellschaft. Dabei soll den kulturellen individuellen wie sozialen Bedürfnissen entsprochen und gleichzeitig den Zielgruppen ermöglicht werden, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und es gegebenenfalls zu verändern.

[146] a.a.O. 17f; vgl. auch a.a.O. 11, 13 und Freire, P., Pädagogik der Unterdrückten, dessen Hauptthese von Ernst Lange in der Einführung so resümiert wird: "Emanzipatorische Pädagogik und gesellschaftliche Umwälzung gehören unlöslich zusammen" (Freire, P., a.a.O. 27). Zur Problematik eines "funktionalen" Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft vgl. die Kritik Mollenhauers an der "funktionalen" Rollentheorie T. Parsons, diese Arbeit Seite 134f und 146. Zum Begriff "funktionale Erziehung" vgl. auch Xochellis, P., Pädagogik oder Erziehungswissenschaft?, a.a.O. 39 ff mit Literaturangaben.

Kapitel II,2

[1] Bokelmann, H., Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft; in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe 2 (München 1970) 197; vgl. auch den Hinweis von 1964 auf eine systematische Studie in Vorbereitung: ders., Das Normproblem in der Pädagogik, 5. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1964) 60.

[2] in: ders., Das Normproblem in der Pädagogik, a.a.O. 60-79

[3] Vgl. ders., a.a.O. 62

[4] ders., a.a.O.

[5] ders., a.a.O.

[6] ders., a.a.O.

[7] ders., a.a.O.

[8] ders., a.a.O. Vgl. dagegen das Zitat von M o l l e n h a u e r, K., Seite 71 Anm. 13 dieser Arbeit.

[9] Bokelmann, H., a.a.O. 64

[10] ders., a.a.O.

[11] Vgl. ders., a.a.O. 65

[12] Vgl. ders., a.a.O. 65f

[13] ders., a.a.O. 66

[14] ders., a.a.O.

[15] Vgl. ders., a.a.O. 67

[16] ders., a.a.O.

[17] ders., a.a.O.

[18] ders., a.a.O. 68

[19] ders., a.a.O. 67

[20] Vgl. ders., a.a.O. 68

[21] ders., a.a.O. 69

[22] Diese Ergänzung befindet sich in Bokelmann, H., Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln; in: Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, hrsg. v. J. Speck (Münster 1967) 83.

[23] Vgl. ders., Das Normproblem in der Pädagogik, a.a.O. 69

[24] ders., a.a.O.

[25] ders., a.a.O.

[26] ders., a.a.O. 78

[27] Vgl. ders., a.a.O.

[28] Zecha, G., Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 583-598

[29] ders., a.a.O. 583 mit Bezug auf B r e z i n k a, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O. 21,6

[30] Zecha, G., a.a.O. mit Bezug auf Brezinka, W., a.a.O. 159, 69

[31] Zecha, G., a.a.O. mit Bezug auf Brezinka, W., a.a.O. 7, 53, 69, 99, 147

[32] Zecha, G., a.a.O. 585

[33] Vgl. ders., a.a.O. 585f

[34]Vgl. Zecha, G., a.a.O. 586f

[35]Vgl. ders., a.a.O. 587

[36]ders., a.a.O. 590

[37]ders., a.a.O.

[38]ders., a.a.O.

[39]ders., a.a.O. 591

[40]ders., a.a.O. 592

[41]ders., a.a.O. 593 Anm. 47

[42]Vgl. ders., a.a.O. 593

[43]P o p p e r schränkt aber selbst dieses Kriterium noch ein: "Sobald wir die objektive Erkenntnis einbeziehen, müssen wir sagen, daß höchstens ein sehr kleiner Teil von ihr mit einigermaßen hinreichenden Gründen als sicher wahr erwiesen werden kann: es ist (falls es überhaupt einen gibt) jener kleine Teil, der als b e w e i s b a r e E r k e n n t n i s charakterisierbar ist und (allenfalls) die Sätze der formalen Logik und der (endlichen) Arithmetik umfaßt" (Popper, K.R., Objektive Erkenntnis, Hamburg 1973, 89f).

[44]Vgl. Zecha, G., a.a.O. 593f

[45]ders., a.a.O. 595

[46]ders., a.a.O. 597

[47]ders., a.a.O. 597f

[48]ders., a.a.O. 598

[49]ders., a.a.O.

[50]ders., a.a.O.

[51]Vgl. ders., a.a.O. 593

[52]Vgl. Seite 102 Anm. 21 und 22 dieser Arbeit.

[53]Bokelmann, H., Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln, a.a.O. 83

[54]ders., a.a.O.

[55]ders., a.a.O. 83

[56]Vgl. ders., a.a.O. 87. Siehe auch diese Arbeit Seite 94 Anm. 124.

[57]Bokelmann, H., a.a.O. 84

[58]ders., a.a.O.

[59]ders., a.a.O. 87

[60]ders., a.a.O. 86

[61]ders., a.a.O. 87

[62]Vgl. Bokelmann, H., Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung (Würzburg 1965) 37f

[63]ders., a.a.O. 44f

[64] Bokelmann, H., a.a.O. 48f
[65] ders., a.a.O. 51
[66] ders., a.a.O. 52
[67] ders., a.a.O. 37
[68] ders., a.a.O.
[69] ders., a.a.O. 91
[70] ders., a.a.O. 37
[71] ders., a.a.O.
[72] ders., a.a.O.
[73] ders., a.a.O. 91
[74] ders., a.a.O.
[75] ders., a.a.O.
[76] ders., a.a.O.
[77] Vgl. ders., Das Normproblem in der Pädagogik, a.a.O.64
[78] ders., a.a.O. 65
[79] Vgl. Anm. 9 Seite 101 dieser Arbeit.
[80] Bokelmann, H., a.a.O. 63
[81] ders., Maßstäbe pädagogischen Handelns, a.a.O. 94
[82] ders., a.a.O. 95 Anm. 62
[83] ders., Das Normproblem in der Pädagogik, a.a.O. 78
[84] ders., a.a.O.
[85] ders., Diskussion zu: Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln, a.a.O. 241
[86] ders., a.a.O. 237
[87] ders., a.a.O. 237f
[88] Zur Kritik an Heitger vgl. Bokelmann, H., Pädagogik..., a.a.O. 215f
Vgl. auch die Einstellung Karl E r l i n g h a g e n s zu dieser Frage, die in der Diskussion zu Bokelmanns Vortrag: Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln, a.a.O. 235 ff zum Ausdruck kommt.
[89] Heitger, Marian, Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik; in: Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, a.a.O. 36-47
[90] ders., a.a.O. 37
[91] ders., a.a.O. 39
[92] ders., a.a.O.
[93] ders., a.a.O.
[94] ders., a.a.O.
[95] ders., a.a.O. 42
[96] ders., a.a.O. 43
[97] ders., a.a.O. 42

98 Vgl. ders., Die Bedeutung des Normativen für den Begriff der pädagogischen Führung; in: Die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, a.a.O. 103-118

99 H e i d, Helmut, Begründbarkeit von Erziehungszielen; in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 555

100 ders., a.a.O. 556

101 ders., a.a.O. 551-581

102 ders., a.a.O. 559

103 ders., a.a.O. 578f

104 ders., a.a.O. 579

105 ders., a.a.O. 580

106 ders., a.a.O. 580f

107 Bokelmann, H., Das Normproblem in der Pädagogik, a.a.O. 62

108 ders., a.a.O. 61

109 Vgl. u.a. ders., Maßstäbe pädagogischen Handelns, a.a.O. 32f. Daß auch unter dem Aspekt der "Sinnvergewisserung" Philosophie und Theologie n i c h t gleichgesetzt werden können, braucht nach den in Kapitel I dargelegten Argumenten hier nicht wiederholt zu werden.

110 Bokelmann, Hans, Das Normproblem in der Pädagogik, a.a.O. 65

111 ders., a.a.O. 69

112 Vgl. ders., a.a.O. 70ff

113 ders., Maßstäbe pädagogischen Handelns, a.a.O. 56

114 ders., Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft, a.a.O. 179

115 Vgl. ders., a.a.O. 227 und 179: "Die Erziehung und folglich ihre Erforschung sowie deren kritische Reflexion..."

116 ders., a.a.O. 232f

117 ders., a.a.O. 232

118 ders., a.a.O. 181

119 ders., a.a.O. 204

120 ders., a.a.O. 185f

121 ders., a.a.O. 205

122 ders., a.a.O.

123 ders., a.a.O. 206 mit Hinweis auf H. Nohl, E. Weniger und W. Flitner

124 ders., a.a.O. 210 mit Hinweis auf A. Fischer, P. Petersen, R. Lochner einerseits und S. Strasser, M.J. Langeveld, O.F. Bollnow anderseits

125 ders., a.a.O. 212 mit Hinweis auf H. Roth, S.B. Robinsohn, P.M. Roeder einerseits und W. Brezinka anderseits

126 ders., a.a.O. 215

127 ders., a.a.O. mit Hinweis auf M. Heitger

[128]ders., a.a.O. mit Hinweis auf Th. Ballauf

[129]ders., a.a.O. 216 mit Hinweis auf J. Derbolav und W. Klafki

[130]ders., a.a.O. 233

[131]ders., a.a.O.

[132]Vgl. die Untersuchung Brezinkas mit Verweis auf K. Schaller, E. Topitsch, W. Klafki u.a., sowie die bisherige Untersuchung Bokelmanns mit Verweis auf G. Zecha, M. Heitger und H. Heid.

[133]Vgl. Bokelmann, H., Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft, a.a.O. 236f

[134]ders., a.a.O. 236

[135]ders., a.a.O. 236f

[136]ders., a.a.O. 237 mit Hinweis auf Thiersch

[137]ders., a.a.O.

[138]ders., a.a.O.

[139]ders., a.a.O. 237f mit Hinweis auf Menze

[140]ders., a.a.O. 238

[141]ders., a.a.O.

[142]ders., a.a.O. 239

[143]ders., a.a.O.

[144]mit Hinweis auf Bollnow und Litt

[145]mit Hinweis auf Menze

[146]ders., a.a.O.

[147]Vgl. besonders das Referat der "Kritischen Theorie" (Bokelmann, H., a.a.O. 242ff) vor allem J. Habermas' mit der Rezeption K. Mollenhauers (a.a.O. 245) sowie die Darstellung des "Kritischen Rationalismus" vor allem in der Position H. Alberts (a.a.O. 246ff) mit Hinweis auf die Rezeption W. Brezinkas (a.a.O. 250 und 251f).

[148]Vgl. Bokelmann, H., a.a.O. 258f

[149]ders., a.a.O. 241

[150]Vgl. ders., a.a.O. 241

[151]Vgl. die Besprechung von H. Heid Seite 112ff dieser Arbeit.

[152]Vgl. Bokelmann, H., a.a.O. 241

[153]ders., a.a.O.

[154]ders., a.a.O. 240

[155]Vgl. ders., a.a.O.

[156]Vgl. Anm. 117 Seite 116 dieser Arbeit.

[157]Vgl. Bokelmann, H., a.a.O. 241

[158]gesp. von mir - d.V.

[159]Bokelmann, H., a.a.O. 242

[160]Vgl. ders., a.a.O. 241ff

[161]ders., a.a.O. 242

[162]gesp. von mir - d.V.

[163]Bokelmann, H., a.a.O. 253f mit Hinweis auf Bollnow, Döpp-Vorwald, Litt und Spranger

[164]Vgl. die Rezeption von Habermas durch Mollenhauer einerseits (Bokelmann, H., a.a.O. 245f und unten Kap. II,3) sowie anderseits die Rezeption Alberts durch Brezinka (Bokelmann, H., a.a.O. 250f und oben Kap. II,1 dieser Arbeit).
Bokelmann verschweigt aber keineswegs, daß solche Rezeptionen problematisch sind, wenn sie - wie z.B. Mollenhauers Habermas-Rezeption - Teilaspekte herausnehmen: "Die Erweiterung der Hermeneutik und die Kritik der Empirie, wie sie sich aus der Theorie von Habermas ergeben (Hinweis auf Menze - d.V.), treten zurück hinter der Übernahme des Emanzipationsbegriffes. So hat K. Mollenhauer in Anlehnung an Habermas die Theorie formuliert 'daß der Gegenstand der Erziehungswissenschaft die Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation sei'" (Bokelmann, H., a.a.O. 245). Hier sei dabei auch an die "philosophierenden" Pädagogen des ersten Teils dieser Arbeit erinnert, die in der Rezeption "philosophischer Anthropologie" ebenfalls Teilaspekte überpointierten und die philosophische Arbeit damit verfremdeten.

[165]Vgl. Bokelmann, H., a.a.O. 242ff

[166]Vgl. ders., a.a.O. 246ff

[167]Vgl. ders., a.a.O. 254ff

[168]Vgl. Seite 14 Anm. 50 dieser Arbeit.

[169]Vgl. Seite 117 Anm. 121 dieser Arbeit.

[170]gesp. von mir - d.V.

[171]Bokelmann, H., a.a.O. 260 mit Zitat von Flitner, W., Allgemeine Pädagogik 1950 (Stuttgart 11.Aufl. 1966) 21

[172]Bokelmann, H., Zukunft - eine Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Propädeutik; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 45 (1969) 173-206

[173]ders., a.a.O. 196f

[174]ders., a.a.O. 197

[175]Vgl. ders., a.a.O. 206 Anm. 53

Kapitel II,3

[1]Vgl. Einleitung zu Kapitel II, Seite 71f dieser Arbeit.

[2]"Die im Folgenden zu skizzierende Auffassung von Erziehungs- als Erfahrungswissenschaft akzeptiert lediglich eine analytische Aufgabe" (Mollenhauer, K., Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik, a.a.O. 54)

[3]ders., a.a.O. 55

[4]Mollenhauer, K., Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik, a.a.O. 58. Vgl. hierzu auch schon den Artikel "Pädagogik"; in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften 8 (Göttingen 1964) 161-170, wo von der Variabilität der Methoden gesprochen wird (a.a.O. 166), die nach Mollenhauer außerdem gebunden ist "an das Selbstverständnis der Gesellschaft wie an ihr Bild von dem, was der Jugend gemäß ist; sie ist ebenso bedingt durch die mit ihrer Hilfe zu vermittelnden Inhalte wie durch die Person des Erziehers und seine 'Weltstellung' (Weniger)": (Mollenhauer, K., a.a.O.).

[5]Mollenhauer, K., Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik, a.a.O. 58

[6]ders., a.a.O.

[7]ders., a.a.O. 59

[8]ders., a.a.O. 59f

[9]ders., a.a.O. 60

[10]ders., a.a.O.

[11]ders., a.a.O.

[12]ders., a.a.O. mit Zitat von Th. W. A d o r n o, Soziologische Exkurse. Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. 4, hrsg. im Auftrag des Instituts für Sozialforschung von Th.W. Adorno und W. Dirks (Frankfurt 1956) 111

[13]Mollenhauer, K., a.a.O. 60f

[14]Vgl. ders., a.a.O. 62

[15]ders., a.a.O. 61. Vgl. dazu die Besprechung des Aufsatzes von G. Zecha, Seite 102ff dieser Arbeit.

[16]Mollenhauer, K., a.a.O. 61. Vgl. dazu die Auffassung Bokelmanns über eine "Wissenschaft von den pädagogischen Normen", Seite 100ff dieser Arbeit.

[17]Mollenhauer, K., a.a.O. 61. Vgl. dazu die Auseinandersetzung mit Brezinka, Seite 80ff dieser Arbeit.

[18]ders., a.a.O. 61

[19]ders., a.a.O.

[20]ders., a.a.O. 61f

[21]mit Bezug auf H a b e r m a s, J., Erkenntnis und Interesse, Merkur 19. Jg. (1965) 1139ff und ders., Theorie und Praxis (Neuwied 1963)

[22]Mollenhauer, K., a.a.O. 62

[23]ders., a.a.O.

[24]ders., a.a.O.

[25]ders., a.a.O.

[26]ders., a.a.O.

[27]Mollenhauer, K., Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen (München 6.Aufl. 1973)

[28]Zitat von B l a n k e r t z, H., Pädagogische Theorie und empirische Forschung; in: Die Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, a.a.O. 74

[29]Mollenhauer, K., a.a.O. 9f

[30]ders., a.a.O. 10. Vgl. auch a.a.O. 58ff

[31]ders., a.a.O. 11

[32]ders., a.a.O.

[33]ders., a.a.O.

[34]ders., a.a.O.

[35]Vgl. das Zitat von H a b e r m a s bei Mollenhauer, K., a.a.O. 15

[36]Diese Aussage dürfte nicht ganz dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechen!
Vgl. dazu Schulz, W., Philosophie in der veränderten Welt, a.a.O. bes. 97-144.

[37]Mollenhauer, K., a.a.O.

[38]ders., a.a.O. 16

[39]ders., a.a.O. 17f. Vgl. auch a.a.O. 66ff

[40]ders., a.a.O. 19

[41]ders., a.a.O. 18

[42]ders., a.a.O. 68

[43]ders., a.a.O. 19

[44]ders., a.a.O.

[45]ders., a.a.O.

[46]ders., a.a.O.

[47]ders., a.a.O.

[48]ders., a.a.O.

[49]ders., a.a.O. 21

[50]Vgl. "Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung", Mollenhauer, K., a.a.O. 22-35

[51]ders., a.a.O. 26

[52]ders., a.a.O.

[53]ders., a.a.O. 28

[54]ders., a.a.O. 27

[55]Vgl. ders., a.a.O.

[56]ders., a.a.O. 28 mit Bezug auf H. M a r c u s e. Vgl. hierzu auch Mollenhauer, K., Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens - Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik; in: Realistische Erziehungswissenschaft. Festschr. f. H. Roth zum 65. Geb.; hrsg. von Dietrich Hoffmann und Hans Tütken (Hannover 1972) 241-257

[57]Mollenhauer, K., Erziehung und Emanzipation, a.a.O. 31

[58] Dahrendorf, R., Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart (München 1961) 81, zitiert bei Mollenhauer, K., a.a.O. 31

[59] Mollenhauer, K., a.a.O. 35

[60] ders., a.a.O. 36-54

[61] Vgl. ders., a.a.O. 37ff

[62] ders., a.a.O. 37

[63] ders., a.a.O. 38

[64] ders., a.a.O. 40

[65] ders., a.a.O.

[66] ders., a.a.O. 41 mit Bezug auf Habermas

[67] ders., a.a.O. 42

[68] Vgl. ders., a.a.O. 43

[69] ders., a.a.O. 44 mit Bezug auf E. B a u m g a r t e n, Zustand und Zukunft der deutschen Universitäten (Tübingen 1963) 40

[70] ders., a.a.O. 46 mit Bezug auf Schleiermacher und Hartmut von Hentig

[71] ders., a.a.O. 47

[72] ders., a.a.O. 46

[73] ders., a.a.O. 48

[74] ders., a.a.O.

[75] Vgl. ders., a.a.O. 47ff

[76] ders., a.a.O. 55-74

[77] Vgl. ders., a.a.O. 68f.

[78] ders., a.a.O. 66f, im Original ist der letzte Nebensatz gesperrt.

[79] "Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung", ders., a.a.O. 75-96; "Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche", a.a.O. 97-118; "Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit", a.a.O. 119-133; "Gesellschaftliche Bedingungen der Sozialpädagogik", a.a.O. 134-150.

[80] ders., a.a.O. 112: "Wenn heute der Ausdruck Allgemeinbildung überhaupt noch einen Sinn haben soll, dann kann dieser Sinn, neben der Vermittlung allgemeiner Grundkenntnisse, nur noch politisch verstanden werden. Denn worauf sollen wir die Allgemeinbildung beziehen? Auf den Menschen als solchen, vielleicht in seiner 'Menschlichkeit' oder 'Mitmenschlichkeit'? Auf einen abstrakten Begriff von Humanität? Oder auf irgendein Abziehbild des 'abendländischen Menschen'? Solche Ausdrücke und Leerformeln sind für konkretes Argumentieren längst unbrauchbar geworden".

[81] Siehe u.a. "Anpassung"; in: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961) 346-362 und "Sozialisation und Schulerfolg"; in: Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, hrsg. v. H. Roth (Stuttgart 5. Aufl. 1971) 269-296

[82] Mollenhauer, K., Erziehung und Emanziaption, a.a.O. 151-168

[83] Vgl. ders., Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (München 1972)

[84] ders., Erziehung und Emanzipation, a.a.O. 152

[85] ders., a.a.O.

[86] ders., a.a.O.

[87] ders., a.a.O. 157

[88] ders., a.a.O. Vgl. hierzu auch Seite 93ff dieser Arbeit.

[89] Vgl. ders., a.a.O. 160ff.

[90] Mollenhauer, K., Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik, a.a.O. 56

[91] ders., Theorien zum Erziehungsprozeß, a.a.O. 17-83

[92] ders., a.a.O. 8

[93] ders., a.a.O. 84-167

[94] ders., a.a.O. 168-190

[95] ders., a.a.O. 8

[96] ders., a.a.O.

[97] Vgl.ders., a.a.O. 7

[98] Vgl. ders., a.a.O.

[99] ders., a.a.O. 7f

[100] ders., a.a.O. 9

[101] ders., a.a.O.

[102] ders., a.a.O. 10

[103] ders., a.a.O.

[104] ders., a.a.O.

[105] ders., a.a.O. 11

[106] ders., a.a.O. 12

[107] ders., a.a.O. 13

[108] ders., a.a.O.

[109] Mollenhauer zitiert hier, a.a.O. 14, nur: Nyssen, 1971, S. 24f, ohne daß im Literaturverzeichnis ein Buch aufgeführt ist, das von Nyssen 1971 veröffentlicht wurde. Eine ähnliche Ungenauigkeit fiel mir bei den Hinweisen auf Hans B o k e l m a n n auf.

[110] Nyssen, F., a.a.O., zitiert bei Mollenhauer, K., a.a.O.

[111] Vgl. Seite 38 dieser Arbeit.

[112] Mollenhauer, K., a.a.O. 14

[113] ders., a.a.O. 16

[114] Vgl. ders., a.a.O. 15

[115] ders., a.a.O. 16

[116] Mollenhauer, K., a.a.O. 193

[117] Vgl. Seite 133f dieser Arbeit.

[118] Vgl. Mollenhauer, K., a.a.O. 17

[119] ders., a.a.O.

[120] ders., a.a.O.

[121] ders., a.a.O. 18

[122] Vgl. ders., a.a.O. 19f zu Schleiermacher; a.a.O. 21f zu Dilthey; a.a.O. 22f zu Klafki u.a.; a.a.O. 23f zu Brezinka; a.a.O. 24f zu Bernfeld.

[123] Brezinka definiert: "Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozialkulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten" (Brezinka, W., Über Erziehungsbegriffe; in: Zeitschrift für Pädagogik, 1971, 613; zitiert bei Mollenhauer, K., a.a.O. 23).

[124] Mollenhauer, K., a.a.O. 28

[125] ders., a.a.O.

[126] ders., a.a.O.

[127] Zitat von Luhmann, N.,; in: Habermas, J./Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie (Frankfurt 1971) 31

[128] Mollenhauer, K., a.a.O. 28

[129] Hinweis auf Goffmann, E., Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction (Indianapolis 1961)

[130] Hinweis auf Luhmann, N., a.a.O. und Schütz, A., Das Problem der Relevanz, hrsg. und erläutert v. R.M. Zaner, mit einer Einleitung von Th. Luckmann (Frankfurt 1971)

[131] Mollenhauer, K., a.a.O. 28f

[132] Vgl. ders., a.a.O. 31

[133] ders., a.a.O. 30

[134] ders., a.a.O.

[135] Vgl. diese Arbeit Seite 132 Anm. 34

[136] Mollenhauer, K., a.a.O. 32

[137] ders., a.a.O.

[138] Vgl. die Hinweise bei dems., a.a.O. 32ff

[139] ders., a.a.O. 35

[140] Vgl. die Hinweise auf die Untersuchungen Millers, bei dems., a.a.O. 38ff, über unterschiedliche Orientierungssichten von Unterschichts- bzw. Akademikerkindern: Miller, W.B.; in: Sack, F./König, R.(Hrsg.), Kriminalsoziologie (Frankfurt 1967)

[141] Mollenhauer, K., a.a.O. 40

[142] Vgl. ders., a.a.O. 41ff

[143]Mollenhauer, K., a.a.O. 49ff
[144]ders., a.a.O. 51ff
[145]ders., a.a.O. 55f
[146]ders., a.a.O. 56
[147]Vgl. diese Arbeit Seite 134f und auch Mollenhauer, K., a.a.O. 90ff
[148]Mollenhauer, K., a.a.O. 57f
[149]Vgl. ders., a.a.O. 59ff
[150]Vgl. ders., a.a.O. 60
[151]ders., a.a.O. 61
[152]Hinweis auf Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (Bonn/Stuttgart 1969)
[153]Hinweis auf Apel; das ganze bei Mollenhauer, K., a.a.O. 64
[154]Apel, K.-O., Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik; in: Hermeneutik und Ideologiekritik, mit Beiträgen von Apel, K.-O., u.a. (Frankfurt 1971) 26 f, zitiert bei Mollenhauer, K., a.a.O. 62f
[155]Mollenhauer, K., a.a.O. 63 f
[156]Apel, K.-O., Szientismus oder transzendentale Hermeneutik? in: Hermeneutik und Dialektik, hrsg. v. R. Bubner u.a. Bd. 1 (Tübingen 1970) 140f, zitiert bei Mollenhauer, K., a.a.O. 64
[157]Mollenhauer, K., a.a.O. 67
[158]Vgl. ders., a.a.O. 68ff
[159]Vgl. ders., a.a.O. 81
[160]Vgl. diese Arbeit Seite 147
[161]Mollenhauer, K., a.a.O. 82
[162]ders., a.a.O. 82f
[163]ders., a.a.O. 84
[164]ders., a.a.O. 84ff
[165]ders., a.a.O. 90ff
[166]Vgl. ders., a.a.O. 93ff
[167]Vgl. ders., a.a.O. 100ff
[168]Vgl. ders., a.a.O. 101ff
[169]Vgl. ders., a.a.O. 106f
[170]Vgl. ders., a.a.O. 110f
[171]ders., a.a.O. 109
[172]ders., a.a.O.
[173]ders., a.a.O. 123
[174]Vgl. ders., a.a.O. 122ff
[175]Vgl. u.a. ders., a.a.O. 138ff

[176]Mollenhauer, K., a.a.O. 123f
[177]ders., a.a.O. 129
[178]ders., a.a.O.
[179]Vgl. ders., a.a.O. 134ff
[180]Vgl. ders., a.a.O. 138f
[181]ders., a.a.O. 144
[182]ders., a.a.O. 169
[183]ders., a.a.O. 170
[184]ders., a.a.O.
[185]Vgl. ders., a.a.O. 111
[186]Vgl. ders., a.a.O. 112
[187]Zitat von Habermas, J., Erkenntnis und Interesse (Frankfurt 1968) 42
[188]Mollenhauer, K., a.a.O. 172
[189]Vgl. ders., a.a.O. 172f
[190]ders., a.a.O. 173
[191]Vgl. ders., a.a.O. 176
[192]ders., a.a.O. 177
[193]ders., a.a.O. 178
[194]ders., a.a.O.
[195]ders., a.a.O. 179. Mollenhauer rezipiert hier vorwiegend: Sohn-Rethel, A., Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis (Frankfurt 1970).
[196]Vgl. ders., a.a.O. 181
[197]Vgl. ders., a.a.O. 182
[198]ders., a.a.O. 186
[199]ders., a.a.O.
[200]Vgl. ders., a.a.O. 187
[201]ders., a.a.O.
[202]ders., a.a.O. 188
[203]Mollenhauer gebraucht an der hier gemeinten Stelle das Wort "total", vgl. Seite 145 dieser Arbeit.
[204]Vgl. Seite 154fAnm. 201 dieser Arbeit.

Kapitel II,4

[1]Vgl. hierzu Habermas' Zusammenfassung seiner Kritik am "Szientismus"; in: Neues Nachwort zu "Erkenntnis und Interesse (Frankfurt 1973) 368f: "Ziel meiner Untersuchung ist die Kritik des Szientismus, wobei ich unter Szientismus eine Grundeinstellung verstehe, die bis vor kurzem die differenzierteste und einflußreichste Philosophie der Gegenwart, eben die analytische, beherrscht hat: die Einstellung, daß eine wissenschaftliche Philosophie wie die Wissenschaften

selber intentione recta verfahren, d.h. ihren Gegenstand vor sich haben muß (und sich seiner nicht etwa reflexiv versichern darf). Diese Einstellung verpflichtet die Analyse soweit sie sich mit dem Erkenntnisproblem befaßt, auf eine sprachanalytische Methodologie der Wissenschaften; diese hat bis zu den Anstößen des späten Wittgenstein die Pragmatik des natürlichen und des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs aus der logischen Analyse ausgeschlossen. K.O.Apel nennt das den 'abstrakten Fehlschluß' des Szientismus: 'Es gibt...unter der Voraussetzung der Abstraktion von der pragmatischen Zeichendimension kein menschliches S u b j e k t der Argumentation und daher auch nicht die Möglichkeit einer R e f l e x i o n auf die f ü r u n s i m m e r s c h o n vorausgesetzten Bedingungen der Möglichkeit der Argumentation. Statt dessen gibt es - freilich - die unendliche Hierarchie der M e t a - Sprachen, M e t a - Theorien usw., in der sich die R e f l e x i o n s k o m p e t e n z des Menschen als A r g u m e n t a t i o n s - S u b j e k t e s zugleich bemerkbar macht und verbirgt'. Eine Kritik des Szientismus steht also vor der Aufgabe, die verleugnete (obgleich philosophisch immer schon in Anspruch genommene) Reflexion als solche, d.h. eine (trotz Phänomenologie) unkenntlich gewordene D i m e n s i o n des Erkenntnisproblems zu Bewußtsein zu bringen". (Das Zitat von Apel entnimmt Habermas dem Buch: Apel, K.O., Transformation der Philosophie, Frankfurt 1973, Bd. II, 406).

Kapitel III,0

[1]Vgl. Popper, K.R., Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf (dtsch. Hamburg 1973) 120

[2]ders., a.a.O. 121

[3]ders., a.a.O. 124

[4]Vgl. als Beispiel für viele: Kramp, W., Theorie der Schule; in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II (München 1970) 529ff

Kapitel III,1

[1]Lübbe, H., Philosophie als Aufklärung, a.a.O. 44

[2]Vgl. Müller-Herlitz, U., Philosophie als Wissenschaft für den Menschen; in: Wissenschaftskrise, hrsg. v. W. Zimmerli (Basel 1974), noch nicht erschienen.

Kapitel III,2

[1]Vgl. Müller-Herlitz, U., Karl Marx, a.a.O. 66 Anm. 2

[2]Vgl. hierzu diese Arbeit Seite 21 Anm. 84 und 85 mit Verweis auf Topitsch, Schmidt, Bokelmann.

[3]Marcuse, H., Neue Quellen zur Grundlegung des historischen Materialismus; in: Die Gesellschaft. Int. Revue für Sozialismus und Politik 9 (1932, II) 157f

[4]Vgl. Müller-Herlitz, U., Karl Marx. Existenz und Wesen des Menschen, a.a.O.

[5]Vgl. Bokelmann, H., Zukunft - Ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 45 (1969) bes. 196f

[6]ders., a.a.O. 197

[7]ders., a.a.O.

[8]ders., a.a.O. 178

[9]Vgl. zum Folgenden Müller-Herlitz, U., Philosophie als Wissenschaft für den Menschen, a.a.O.

[10]Vgl. auch: Proklamationen der Freiheit. Von der Magna Charta bis zur ungarischen Volkserhebung, hrsg. v. J. Musulin (Frankfurt 1962)

[11]Vgl. z.B. die vor allem in den letzten 15 Jahren akut gewordene Problematik im Verhältnis zwischen den Industrienationen zu unterentwickelten Ländern; dazu: Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, hrsg. v. Edgar Faure u.a. (dtsch. Reinbek b. Hamburg 1973)

[12]Vgl. diese Arbeit Seite 92 ff

[13]Topitsch, E., Die Menschenrechte als Problem der Ideologiekritik, a.a.O. 91f

[14]ders., a.a.O. 95

[15]Vgl. dazu den Unesco-Bericht: Wie wir leben lernen, a.a.O. 111: "Wir selbst glauben, daß es in der Tat einen engen, und zwar simultanen oder phasenverschobenen Zusammenhang zwischen den Veränderungen der sozio-ökonomischen Umwelt und den Strukturen und Formen der Erziehung gibt, und auch, daß die Erziehung funktional zum historischen Prozeß beiträgt. Aber es scheint uns außerdem, daß die Erziehung durch die Kenntnisse, die sie von der Umwelt vermittelt, in der sie sich vollzieht, der Gesellschaft helfen kann, sich ihrer eigenen Probleme bewußt zu werden, und daß sie in hohem Maße zur Veränderung und Humanisierung der Gesellschaften beitragen kann, wenn sie ihre Bemühungen auf die Bildung des ganzen Menschen konzentriert, der sich bewußt für die individuelle und kollektive Emanzipation einsetzt".

[16]abgedruckt in: Archiv des Völkerrechts 2 (1949/50) 213ff

[17]Vgl. "Gesetz über die Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten" vom 7. August 1952; in: Bundesgesetzblatt Teil II (1952) Nr. 14, ausgegeben zu Bonn am 22. August 1952.

[18] Vgl. "Gesetz zu dem Internationalen Pakt vom 19. Dezember 1966 über bürgerliche und politische Rechte" vom 15. November 1973; in: Bundesgesetzblatt Teil II (1973) Nr. 60, ausgegeben zu Bonn am 20. November 1973; sowie "Gesetz zu dem Internationalen Pakt vom 19. Dezember 1966 über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte" vom 23. November 1973; in: Bundesgesetzblatt Teil II (1973) Nr. 62, ausgegeben zu Bonn am 28. November 1973.

[19] Vgl. Krause, Peter, Gesellschaft; in: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Studienausgabe Bd. 2 hrsg. v. H. Krings u.a. (München 1973) 557 ff

Kapitel III,3

[1] Vgl. die Einleitung dieser Arbeit Seite 5

[2] Vgl. diese Arbeit Seite 78

V. Literaturverzeichnis

A d o r n o, Theodor W., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit H. Becker, hrsg. v. G. Kadelbach (Frankfurt 1971)

- Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. ed. Suhrkamp 91 (Frankfurt 1965)

- Ohne Leitbild. Parva Aesthetica. (Frankfurt ^{4}1970) ed. Suhrkamp 201

A l b e r t, Hans und Ernst T o p i t s c h (Hrsg.), Werturteilsstreit. Wege der Forschung CLXXV (Darmstadt 1971)

A l l g e m e i n e Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10.12.1948; in: Archiv des Völkerrechts Bd. 2 (1949/50) 213ff

A r n a s o n, Johann Páll, Von Marcuse zu Marx. Prolegomena zu einer dialektischen Anthropologie (Neuwied/Berlin 1971) Sl. Luchterhand 54

A s c h e r, Paul, Ideologiefreie Erziehungswissenschaft? Zum Begriff der Ideologie in der Pädagogik; in: Pädagogische Rundschau 24 (1970) 182-186

B a l l a u f f, Theodor, Gegensätze in der modernen Bildungstheorie; in: Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, 4-20 (s. unter Heitger, M.)

B e r n i n g, Vincent, Anthropologie; in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe I (München 1970) 1-37

B l a n k e r t z, Herwig, Pädagogische Theorie und empirische Forschung; in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, 65-78 (s. unter Heitger, M.)

B l o c h, Ernst, Über Karl Marx. ed. Suhrkamp 291 (Frankfurt ^{2}1968)

B o k e l m a n n, Hans (Rez.). Curriculumwissenschaft - Euphorie oder Innovation? Zum Begründungsproblem von Unterricht bei Hilbert L. Meyer; in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 453-474

B o k e l m a n n, Hans, Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung (Würzburg 1965)
- Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln; in: Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften 2, hrsg. v. J. Speck (Münster 1967) 80-97 mit Diskussion a.a.O. 235-245
- Das Normproblem in der Pädagogik; in: 5. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1964) 60-79
- Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft; in: Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe 2 (München 1970) 178-267
- Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 45 (1969) 173-206
B o l l n o w, Otto F., Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik (Essen 1965)
- Existenzerhellung und philosophische Anthropologie. Versuch einer Auseinandersetzung mit Karl Jaspers; in: Blätter für deutsche Philosophie 13 (1938/39) 133-174
- Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuche über unstetige Formen der Erziehung. Urban 40 (Stuttgart ^{3}1959)
- Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie (Heidelberg 1966)
- Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Neue Folge (Göttingen 1962)
- Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften (Mainz 1949)
- Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. Ein Diskussionbeitrag; in: Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis. Wege der Forschung CCXXXI, hrsg. v. B. Gerner (Darmstadt 1961) 163-173
B r e z i n k a, Wolfgang, Was sind Erziehungsziele? in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 497-550
- Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher; in: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966) 53-88
- Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung (Weinheim 1971)

B r e z i n k a, Wolfgang, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit; in: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959) 1-34

- Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu Rudolf Lochners "Deutscher Erziehungswissenschaft"; in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965) 270-287

- Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. Eine Antwort an Heinrich Rombach; in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967) 135-168

B r ü n i n g, Walther, Philosophische Anthropologie. Historische Voraussetzungen und gegenwärtiger Stand (Stuttgart 1960)

D e r b o l a v, Josef, Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn (Bonn 1959)

- Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. Erziehungsphilosophische Betrachtungen zu einer Kategorie historischen Denkens; in: Begegnung, hrsg. v. B. Gerner (Darmstadt 1961) 145-162 (s. unter Bollnow, O.F.)

D i c k o p p, Karl-Heinz, Der Anspruch der Pädagogischen Anthropologie; in: Pädagogische Rundschau 25 (1971) 45-56

D i e m e r, Alwin (Hrsg.), Der Methoden- und Theorienpluralismus in den Wissenschaften. Studien zur Wissenschaftstheorie 6 (Meisenheim/Glan 1971)

- und Ivo F r e n z e l (Hrsg.), Fischer-Lexikon Philosophie (Frankfurt 1958)

D ö p p - V o r w a l d, Heinrich, Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie. Erw. Fassung eines Vortrages, gehalten am 7.3.1966 im Rahmen der Tagung "Anthropologie und Pädagogik" des Nordrhein-Westf. "Landesinstituts für schulpädagogische Bildung" in Heidenoldendorf (Düsseldorf o.J.)

E b e l i n g, Gerhard, Theologie und Philosophie; in: Religion in Geschichte und Gegenwart. 3.Aufl. Bd. VI, 782ff

F a b e r, Werner (Hrsg.), Pädagogische Kontroversen Bd. 1 (München 1969)

F a u r e, Edgar u.a., Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme (dtsch. Reinbek b. Hamburg 1973)

F i s c h e r, Wolfgang, Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungen für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen; in: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik, hrsg. v. M. Heitger, 50-61 (s. unter Heitger, M.)

F l i t n e r, Andreas u.a. (Hrsg.), Wege zur Pädagogischen Anthropologie (Heidelberg 2.Auf. 1967) mit Einführung, a.a.O. 11-20

- Die pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen; in: Wege der Pädagogischen Anthropologie, a.a.O. 218-268

F r e i r e, Paulo, Pädagogik der Unterdrückten. Mit einer Einführung von Ernst Lange (Stuttgart 1970)

F r e n z e l, Ivo und Alwin D i e m e r (Hrsg.), Fischer-Lexikon Philosophie (Frankfurt 1958)

F u n k e, Gerhard, Die Problematik der rein empirisch betriebenen Pädagogik; in: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik, hrsg. v. M. Heitger, 62-93 (s. unter Heitger, M.)

G e s e t z zu dem Internationalen Pakt vom 19.12.1966 über bürgerliche und politische Rechte vom 15.11.1973; in: Bundesgesetzblatt Teil II (1973) Nr. 60, ausgegeben zu Bonn am 20.11.1973

G e s e t z zu dem Internationalen Pakt vom 19.12.1966 über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 23.11.1973 in: Bundesgesetzblatt Teil II (1973) Nr. 62, ausgegeben zu Bonn am 28. 11. 1973

G e s e t z über die Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 7.8.1952; in: Bundesgesetzblatt Teil II (1952) Nr. 14, ausgegeben zu Bonn am 22.8.1952

G i e l, Klaus, Philosophie als Anthropologie; in: Wege zur Pädagogischen Anthropologie, hrsg. v. A. Flitner (Heidelberg ^{2}1967) 128-161

G r o o t h o f f, Hans-Herrmann, Pädagogische Anthropologie; in: Fischer-Lexikon Pädagogik, hrsg. v. H.-H. Groothoff (Frankfurt 1964) 221-230
- Über Diltheys Entwurf einer "wissenschaftlichen Pädagogik"; in: Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, 80-91 (s. unter Heitger, M.)
H a b e r m a s, Jürgen, Anthropologie; in: Fischer-Lexikon Philosophie, hrsg. v. A. Diemer und I. Frenzel (Frankfurt 1958) 18-35
- Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1 (Frankfurt 1973)
H a r t m a n n, Wilfried, Diskussionbericht zum I. Symposion; in: Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, 48-57 (s. unter Heitger, M.)
- Zur Problematik der verschiedenen Begründungsansätze und Methoden wissenschaftlicher Pädagogik; in: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik, hrsg. v. M. Heitger, 4-16 (s. unter Heitger, M.)
H e i d, Helmut, Begründbarkeit von Erziehungszielen; in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 551-581
H e i t g e r, Marian (Hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft. Eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4 (Bochum 1966)
- Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik. N.F. der Erg. hefte z. Vjschr. f. wiss. Päd., H. 5 (Bochum 1966)
- Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik. N.F. der Erg.hefte z. Vjschr. f. wiss. Päd., H. 7 (Bochum 1968)
- Die Bedeutung des Normativen für den Begriff der pädagogischen Führung; in: Pädagogik als Wissenschaft, a.a.O. 103-118
- Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik; in: Pädagogik als Wissenschaft, a.a.O. 36-47

H e i t k ä m p e r, Peter, Zur Problematik ideologischer Pädagogik; in: Pädagogische Rundschau 24 (1970) 164-181

H o r k h e i m e r, Max, Zum Begriff des Menschen heute; in: Das ist der Mensch. Kröner Bd. 292 (Stuttgart 1959) 7-19

- Zum Begriff des Menschen heute; in: Der wiederentdeckte Mensch. Neue Erkenntnisse der Wissenschaft und Politik (München 1958) 84-98
- Bemerkungen zur philosophischen Anthropologie; in: ders., Kritische Theorie I, hrsg. v. A. Schmidt (Frankfurt 1968) 200-227
- Ideologie und Handeln; aus: M. Horkheimer und Th.W. Adorno, Sociologica II. Reden und Vorträge (Frankfurt 1962) 38-47; in: L e n k, K. (Hrsg.), Ideologie (Neuwied/Berlin ^{3}1967) 304-313

K l a f k i, Wolfgang, Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) 513-537

- (Hrsg.), Erziehungswissenschaft Bd. 1-3 (Frankfurt 1970/71) Fischer-Buch, Funk-Kolleg
- Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1958) 353-361; zu dieser Kontroverse Guardini+Döpp-Vorwald+Klafki vgl. die Zusammenstellung in: F a b e r, W. (Hrsg.), Pädagogische Kontroversen 1, a.a.O. 141-185
- Normen und Ziele in der Erziehung; in: Erziehungswissenschaft 2, hrsg. v. W. Klafki, a.a.O. 13-51

L a n d m a n n, Michael, Philosophische Anthropologie. Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart. Slg. Göschen 156/156a (Berlin ^{2}1964)

L a n g e v e l d, Martinus J., Einführung in die theoretische Pädagogik (Stuttgart ^{7}1969)

- Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964) 373-391
- Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht (Heidelberg ^{3}1968)
- Studien zur Anthropologie des Kindes (Tübingen ^{3}1968)

L e p e n i e s, Wolf, Soziologische Anthropologie. Materialien (München 1971) Reihe Hanser 80
- und Helmut N o l t e, Kritik der Anthropologie (München 1971) Reihe Hanser 61
L o c h, Werner, Die anthropologische Dimension der Pädagogik (Essen 1963)
- Die ideologische Gefährdung der Pädagogik; in: Bildung und Erziehung 17 (1964) 77-89
L ü b b e, Hermann, Philosophie als Aufklärung; in: Man and World. An International Philosophical Review 5 (Febr. 1972) 38-61
M a r q u a r d, Odo, Zur Geschichte des philosophischen Begriffes "Anthropologie" seit dem Ende des 18. Jahrhunderts; in: Collegium philosophicum. Festschrift f. J. Ritter zum 60. Geb. (Basel/Stuttgart 1965) 213-239
M a r x, Karl, Frühe Schriften. Marx-Werke, hrsg. v. H.J. Lieber und P. Furth: Bd. I (Stuttgart 1962)
Bd. II (Darmstadt 1971)
M e n s c h e n r e c h t e: siehe unter "Allgemeine Erklärung..." und "Gesetz..."
M e n z e, Clemens, Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen. Eine geschichtliche Betrachtung; in: Zur Bedetung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger, 26-52 (s. unter Heitger, M.)
M o l l e n h a u e r, Klaus, Anpassung; in: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961) 346-362
- Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens - Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik; in: Realistische Erziehungswissenschaft. Festschrift f. H. Roth zum 65. Geb., hrsg. v. D. Hoffmann und H. Tütken (Hannover 1972) 241-257
- Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen (München ^{6}1973)
- Pädagogik; in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften 8 (Göttingen 1964) 161-170
- Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik; in: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft, hrsg. v. M. Heitger 53-64 (s. unter Heitger, M.)

M o l l e n h a u e r, Klaus, Sozialisation und Schulerfolg; in: Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, hrsg. v. H. Roth (Stuttgart ^{6}1971) 269-296

- Theorien zum Erziehungsprozeß. Grundfragen der Erziehungswissenschaft 1. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (München 1972)

M ü l l e r - H e r l i t z, Ursula, Karl Marx. Wesen und Existenz des Menschen. Ansätze zur kritischen Erörterung seiner Anthropologie (München 1972)

- Philosophie der Geschichte als Philosophie des Menschen. Mensch und Geschichte im Denkansatz des jugoslawischen Marxisten Predrag Vranicki; in: Natur und Geschichte. X. Deutscher Kongreß für Philosophie, Kiel 8.-12.10.1972, hrsg. v. K. Hübner und A. Menne (Hamburg 1973) 396ff

- Philosophie als Wissenschaft für den Menschen; in: Wissenschaftskrise, hrsg. v. W. Zimmerli (Basel 1964) noch nicht schienen

- (Rez.) Bogdan Suchodolski: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie, Köln 1972; in: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 340-343

M y r d a l, Gunnar, Politisches Manifest über die Armut in der Welt (dtsch. Frankfurt 1970)

N e e m a n n, Ursula, Das Problem der Konstituierung eines wissenschaftlichen Gegenstandsbereichs für die Erziehungswissenschaft, eine Situationsanalyse; in: ibw-Journal Jg. 10, H. 11 (15.11.1972) 1-7

- Zum Theorienpluralismus in der Erziehungswissenschaft; in: Studien zur Wissenschaftstheorie 6: Der Methoden- und Theorienpluralismus in den Wissenschaften, hrsg. v. A. Diemer (Meisenheim/Glan 1971) 220-228

N i c o l i n, Friedhelm (Hrsg.), Pädagogik als Wissenschaft. Wege der Forschung XXXII (Darmstadt 1969)

N o l t e, Helmut und Wolf L e p e n i e s, Kritik der Anthropologie (München 1971) Reihe Hanser 61

P o p p e r, Karl R., Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf (dtsch. Hamburg 1973)

R a h n e r, Karl, Philosophie und Theologie; in: ders., Schriften zur Theologie VI (Einsiedeln 1965) 91-103

R o e d e r, Peter, Pädagogische Tatsachenforschung; in: Fischer-Lexikon Pädagogik, hrsg. v. H.H. Groothoff (Frankfurt 1964) 238-246

R ö s s n e r, Lutz, "Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik; in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 599-617

R o t h, Heinrich, Pädagogische Anthropologie
Bd. I (Hannover ^{3}1971)
Bd. II (Hannover 1971)

- Empirische Pädagogische Anthropologie. Konzeption und Schwierigkeiten; in: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965) 207-221
- Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik; in: Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Bd. 1 (Heidelberg 1958)

S c h ä f e r, Karl-Hermann und Klaus S c h a l l e r, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik (Heidelberg 1971) UTB 9

S c h a l l e r, Klaus und Karl-Hermann S c h ä f e r, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik (Heidelberg 1971) UTB 9

S c h l e t t e, Heinz-Robert, Aporetik-Kriteriologie-philosophische Ideologiekritik; in: ders. (Hrsg.), Die Zukunft der Philosophie (Olten u. Freiburg i.Br. 1968) 184-202

- Aporie und Glaube. Schriften zur Philosophie und Theologie (München 1970)
- Christen als Humanisten (München 1967)
- Philosophie-Theologie-Ideologie. Erläuterung der Differenzen (Köln 1968)
- Skeptische Religionsphilosophie zur Kritik der Pietät (Freiburg 1972)
- (Hrsg.), Die Zukunft der Philosophie (Olten u. Freiburg i.Br. 1968)

S c h m i d t, Alfred, Emanzipatorische Sinnlichkeit. Ludwig Feuerbachs anthropologischer Materialismus (München 1973) Reihe Hanser 109

S c h u l z, Walter, Philosophie in der veränderten Welt (Pfullingen 1972)

S l ø k, J., Spekulation, philosophisch; in: Religion in Geschichte und Gegenwart, 3. Aufl. Bd. VI, 234

S ö h n g e n, Gottlieb, Philosophie und Theologie; in: Handbuch theologischer Grundbegriffe II (München 1963) 312ff

S t e g m ü l l e r, Wolfgang, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie (Stuttgart ^{3}1965)

- Wissenschaftstheorie; in: Fischer-Lexikon Philosophie, hrsg. v. A. Diemer und I. Frenzel (Frankfurt 1958) 327-353

T o p i t s c h, Ernst, Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft (Neuwied ^{3}1971)

- und Hans A l b e r t (Hrsg.), Werturteilstreit. Wege der Forschung CLXXV (Darmstadt 1971)

U n e s c o, Final Report der "Third International Conference on Adult Education", Tokyo, 25 July - 7 August 1972 (Paris 26.10.1972)

X o c h e l l i s, Panos, Pädagogik oder Erziehungswissenschaft? Die wissenschaftstheoretische Problematik der gegenwärtigen Pädagogik (München 1973)

Z e c h a, Gerhard, Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft; in: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972) 583-598

Lebenslauf

Am 22.September 1944 wurde ich, Ursula Müller-Herlitz geb. Herlitz, als fünftes von sieben Kindern der Eheleute Josef Herlitz und Katharina geb. Löhe in Siegburg geboren.
Nach dem Besuch des Neusprachlichen Mädchengymnasiums zu Siegburg von 1955 bis zur Reifeprüfung am 22.2.1964 studierte ich ab SS 1964 in Bonn und in Münster Philosophie (Prof.Dr.Goerdt), Geschichte (Prof.Dr.Hauck, Prof.Dr. Stiehl), Kath. Theologie (Prof.Dr.Kasper, Prof.Dr.Kötting) und Pädagogik (Prof.Dr.Bokelmann). Ergänzungsprüfungen legte ich im Griechischen und im Hebräischen ab.
Am 11.Februar 1971 bestand ich in Münster das Magisterexamen in Philosophie (Nebenfächer: Dogmatik sowie Mittlere und Neuere Geschichte). Am 18. Mai 1971 legte ich die Erste Philologische Staatsprüfung in Philosophie, Geschichte und Kath. Religionslehre ab.
Seit dem 4.Dezember 1970 bin ich mit Herrn Dr. theol. Josef Müller verheiratet.
Ab 1.Mai 1971 war ich als wissenschaftliche Assistentin (m.d.V.b.) zuerst in Münster und ab 1.Oktober 1971 bis einschließlich 30.April 1974 am Institut für Philosophie der Universität Bochum tätig.
Am 1.Juni 1974 habe ich den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien am Staatlichen Bezirksseminar in Siegburg begonnen.